



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**  
**Π.Μ.Σ. ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**  
**ΜΟΝΑΔΩΝ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης**

**από τη Δεμιρτζόγλου Σταυρούλα**

**A.M. 4262017009**

**ΘΕΜΑ: «Αειφόρος Ηγεσία και Εκπαίδευση: Απόψεις Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης για το μοντέλο της αειφόρου ηγεσίας ως πρότυπο οργανωσιακής ανάπτυξης»**

**Εξεταστική Επιτροπή**

<b>Παπαβασιλείου Βασίλειος</b>	<b>Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Επιβλέπων</b>
<b>Καΐλα Μαρία</b>	<b>Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>
<b>Ξανθάκου Ποτίτσα</b>	<b>Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>

**Ρόδος, 2019**

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	10
ABSTRACT.....	11
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	13
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ .....	16
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	16
1 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ .....	17
1.1. Ορισμοί της οργανωσιακής ανάπτυξης.....	17
1.2. Αρχές οργανωσιακής ανάπτυξης .....	18
1.3. Οργανωσιακή αλλαγή.....	19
1.4. Θεωρίες/Μοντέλα οργανωσιακής αλλαγής.....	21
1.4.1. Το μοντέλο των τριών βημάτων του K. Lewin.....	21
1.4.2. Το μοντέλο των οκτώ βημάτων του Kotter.....	21
1.4.3. Έρευνα δράσης .....	22
1.5. Τεχνικές/παρεμβάσεις οργανωσιακής ανάπτυξης προς την αλλαγή.....	23
2 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ .....	25
2.1. Ηγεσία .....	25
2.2. Θεωρίες ηγεσίας.....	26
2.2.1. Θεωρίες χαρακτηριστικών .....	26
2.2.2. Συμπεριφορικές θεωρίες .....	27
2.2.3. Ενδεχομενικές θεωρίες .....	29
2.2.4. Χαρισματική ηγεσία.....	30
2.2.5. Μετασχηματιστική ηγεσία.....	32
2.2.6. Αυθεντική ηγεσία.....	34
3 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ .....	37
3.1. Οι διαστάσεις της αειφορίας.....	37
3.2. Αειφόρος Ηγεσία .....	41
3.2.1 “Honeybee” Leadership .....	43
3.2.2. The Cambridge Sustainability Leadership Model.....	46
3.3. Ανασκόπηση μελετών .....	49
3.3.1. Προτεινόμενα μοντέλα αειφόρου ηγεσίας.....	49
3.3.2. Το μοντέλο των Hargreaves και Fink .....	51
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ.....	58

<b>Η ΕΡΕΥΝΑ</b> .....	58
<b>4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b> .....	59
4.1. Αναγκαιότητα-χρησιμότητα της έρευνας .....	59
4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	60
4.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	61
4.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων .....	61
4.5. Δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου.....	62
4.6. Δομή του ερωτηματολογίου.....	63
4.7. Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίου .....	64
4.8. Διαδικασία επιλογής του δείγματος.....	64
4.9. Περιγραφή του δείγματος αναφοράς .....	65
4.10. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων .....	71
4.11. Περιορισμοί της έρευνας .....	71
<b>5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> .....	72
5.1. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων.....	72
<b>6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ &amp; ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b> .....	117
6.1. Συμπεράσματα .....	117
6.2. Προτάσεις από την παρούσα έρευνα .....	121
6.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	125
<b>ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	127
<b>ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	132
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	133
Ερωτηματολόγιο .....	133

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1:</b> Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά φύλο .....	65
<b>Πίνακας 2:</b> Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά ηλικία .....	66
<b>Πίνακας 3:</b> Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση.....	67
<b>Πίνακας 4:</b> Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά έτη υπηρεσίας σε θέση διευθυντή .....	68
<b>Πίνακας 5:</b> Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών κατά σπουδές .	70
<b>Πίνακας 6:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την πνευματική μάθηση .....	72
<b>Πίνακας 7:</b> Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την κοινωνική μάθηση.....	73
<b>Πίνακας 8:</b> Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη συναισθηματική μάθηση.....	74
<b>Πίνακας 9:</b> Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τον προσανατολισμό τους ως προς στα μαθησιακά αποτελέσματα .....	75
<b>Πίνακας 10:</b> Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για μαθητές-τριες.....	76
<b>Πίνακας 11:</b> Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για καθηγητές-τριες.....	77
<b>Πίνακας 12:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για τους γονείς .....	78
<b>Πίνακας 13:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διατήρηση και τη συνέχιση του έργου τους μετά τη λήξη της θητείας τους.....	79
<b>Πίνακας 14:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη συνέχιση του έργου των προκατόχων τους .....	80
<b>Πίνακας 15:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την προετοιμασία του διδακτικού προσωπικού σχετικά με το θέμα της διαδοχής τους.....	81
<b>Πίνακας 16:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της θητείας του/της.....	82
<b>Πίνακας 17:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αντικατάστασή τους πριν το πέρας της θητείας του/της, όταν συντρέχουν σοβαροί υπηρεσιακοί λόγοι.....	83
<b>Πίνακας 18:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή του διδακτικού προσωπικού σε ζητήματα λήψης αποφάσεων .....	84
<b>Πίνακας 19:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε ζητήματα λήψης αποφάσεων.....	85
<b>Πίνακας 20:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή των γονέων σε ζητήματα λήψης αποφάσεων .....	86

<b>Πίνακας 21:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή της τοπικής κοινότητας σε ζητήματα λήψης αποφάσεων.....	87
<b>Πίνακας 22:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την άσκηση συγκεντρωτικής εξουσίας.....	88
<b>Πίνακας 23:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διανομή αρμοδιοτήτων στους/στις εκπαιδευτικούς.....	89
<b>Πίνακας 24:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διανομή αρμοδιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες.....	90
<b>Πίνακας 25:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διανομή αρμοδιοτήτων στους γονείς.....	91
<b>Πίνακας 26:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αποτελούν πηγή έμπνευσης για καθηγητές/τριες.....	92
<b>Πίνακας 27:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αποτελούν πηγή έμπνευσης για μαθητές/τριες.....	93
<b>Πίνακας 28:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν επιδιώκουν τη συνεργασία με διπλανά/συστεγαζόμενα/γειτονικά σχολεία.....	95
<b>Πίνακας 29:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν καλύπτουν πρώτα τις δικές τους ανάγκες, κάθε φορά που μοιράζονται καθηγητές/τριες με άλλα σχολεία.....	96
<b>Πίνακας 30:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν ισότιμα τους άντρες και τις γυναίκες συναδέλφους σε ζητήματα πειθαρχίας.....	97
<b>Πίνακας 31:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν διαχωρίζουν τους μαθητές/τριες σε «καλούς/ές» και «κακούς/ές».....	98
<b>Πίνακας 32:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους.....	99
<b>Πίνακας 33:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν ισότιμα τα παιδιά των συναδέλφων στο ζήτημα των ποινών.....	100
<b>Πίνακας 34:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αναθέτουν καθήκοντα δίκαια σε όλους/ες τους/τις συναδέλφους.....	101
<b>Πίνακας 35:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των συναδέλφων.....	102
<b>Πίνακας 36:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν προωθούν την ποικιλομορφία στη διδασκαλία.....	103
<b>Πίνακας 37:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες.....	104
<b>Πίνακας 38:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι η ποικιλομορφία συμβάλλει στη συνεκτικότητα του σχολείου.....	105
<b>Πίνακας 39:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι η ποικιλομορφία συμβάλλει στη συνεκτικότητα του σχολείου.....	106
<b>Πίνακας 40:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την κεντρική θέρμανση με πετρέλαιο ως βασική πηγή θερμότητας.....	107

<b>Πίνακας 41:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την παρακίνηση συναδέλφων να αναλαμβάνουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης .....	108
<b>Πίνακας 42:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα ανακύκλωσης.....	109
<b>Πίνακας 43:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη στήριξη της τοπικής οικονομίας από το σχολείο συμπράττοντας με τις τοπικές επιχειρήσεις .....	110
<b>Πίνακας 44:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν έχουν λογικές απαιτήσεις σας από τους/τις συναδέλφους τους .....	111
<b>Πίνακας 45:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αξιοποίηση καλών πρακτικών του παρελθόντος.....	112
<b>Πίνακας 46:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν θέτουν βραχυπρόθεσμους στόχους.....	113
<b>Πίνακας 47:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την αξιοποίηση της «οργανωσιακής μνήμης» του σχολείου για μελλοντικές ενέργειες (αποφάσεις).....	114
<b>Πίνακας 48:</b> Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αλλαγή των «κακώς κειμένων» του σχολείου.....	116

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<b>Γράφημα 1:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά φύλο .....	65
<b>Γράφημα 2:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά ηλικία .....	66
<b>Γράφημα 3:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση .....	67
<b>Γράφημα 4:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά έτη υπηρεσίας σε θέση διευθυντή.....	69
<b>Γράφημα 5:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά σπουδές.....	70
<b>Γράφημα 6:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την πνευματική μάθηση.....	72
<b>Γράφημα 7:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την κοινωνική μάθηση.....	73
<b>Γράφημα 8:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη συναισθηματική μάθηση.....	74
<b>Γράφημα 9:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τον προσανατολισμό τους ως προς στα μαθησιακά αποτελέσματα ...	75
<b>Γράφημα 10:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για μαθητές-τριες .....	76
<b>Γράφημα 11:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για καθηγητές-τριες.....	77
<b>Γράφημα 12:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για τους γονείς.....	78
<b>Γράφημα 13:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διατήρηση και τη συνέχιση του έργου τους μετά τη λήξη της θητείας τους .....	79
<b>Γράφημα 14:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη συνέχιση του έργου των προκατόχων τους.....	80
<b>Γράφημα 15:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την προετοιμασία του διδακτικού προσωπικού σχετικά με το θέμα της διαδοχής τους.....	81
<b>Γράφημα 16:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της θητείας του/της .....	82
<b>Γράφημα 17:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αντικατάστασή τους πριν το πέρας της θητείας του/της, όταν συντρέχουν σοβαροί υπηρεσιακοί λόγοι .....	83
<b>Γράφημα 18:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή του διδακτικού προσωπικού σε ζητήματα λήψης αποφάσεων..	85

<b>Γράφημα 19:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε ζητήματα λήψης αποφάσεων .....	86
<b>Γράφημα 20:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή των γονέων σε ζητήματα λήψης αποφάσεων .....	87
<b>Γράφημα 21:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή της τοπικής κοινότητας σε ζητήματα λήψης αποφάσεων .....	88
<b>Γράφημα 22:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την άσκηση συγκεντρωτικής εξουσίας.....	89
<b>Γράφημα 23:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διανομή αρμοδιοτήτων στους/στις εκπαιδευτικούς .....	90
<b>Γράφημα 24:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διανομή αρμοδιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες.....	91
<b>Γράφημα 25:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διανομή αρμοδιοτήτων στους γονείς .....	92
<b>Γράφημα 26:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αποτελούν πηγή έμπνευσης για καθηγητές/τριες.....	93
<b>Γράφημα 27:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αποτελούν πηγή έμπνευσης για μαθητές/τριες .....	94
<b>Γράφημα 28:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν επιδιώκουν τη συνεργασία με διπλανά/συστεγαζόμενα/γειτονικά σχολεία.....	95
<b>Γράφημα 29:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν καλύπτουν πρώτα τις δικές τους ανάγκες, κάθε φορά που μοιράζονται καθηγητές/τριες με άλλα σχολεία.....	96
<b>Γράφημα 30:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν ισότιμα τους άντρες και τις γυναίκες συναδέλφους σε ζητήματα πειθαρχίας.....	97
<b>Γράφημα 31:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών σχετικά με το αν διαχωρίζουν τους μαθητές/τριες σε «καλούς/ές» και «κακούς/ές» .....	98
<b>Γράφημα 32:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους .....	99
<b>Γράφημα 33:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν ισότιμα τα παιδιά των συναδέλφων στο ζήτημα των ποινών .....	100
<b>Γράφημα 34:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αναθέτουν καθήκοντα δίκαια σε όλους/ες τους/τις συναδέλφους .....	101
<b>Γράφημα 35:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των συναδέλφων.....	102
<b>Γράφημα 36:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν προωθούν την ποικιλομορφία στη διδασκαλία .....	103



<b>Γράφημα 37:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες .....	104
<b>Γράφημα 38:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι η ποικιλομορφία συμβάλλει στη συνεκτικότητα του σχολείου .....	105
<b>Γράφημα 39:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι η ποικιλομορφία συμβάλλει στη συνεκτικότητα του σχολείου .....	106
<b>Γράφημα 40:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την κεντρική θέρμανση με πετρέλαιο ως βασική πηγή θερμότητας	107
<b>Γράφημα 41:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την παρακίνηση συναδέλφων να αναλαμβάνουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης .....	108
<b>Γράφημα 42:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα ανακύκλωσης.....	109
<b>Γράφημα 43:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη στήριξη της τοπικής οικονομίας από το σχολείο συμπράττοντας με τις τοπικές επιχειρήσεις .....	110
<b>Γράφημα 44:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν έχουν λογικές απαιτήσεις σας από τους/τις συναδέλφους τους .....	111
<b>Γράφημα 45:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αξιοποίηση καλών πρακτικών του παρελθόντος.....	112
<b>Γράφημα 46:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν θέτουν βραχυπρόθεσμους στόχους .....	113
<b>Γράφημα 47:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την αξιοποίηση της «οργανωσιακής μνήμης» του σχολείου για μελλοντικές ενέργειες (αποφάσεις).....	115
<b>Γράφημα 48:</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αλλαγή των «κακώς κειμένων» του σχολείου.....	116

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

<b>Εικόνα 1:</b> The Cambridge Sustainability Leadership Model .....	48
--	----

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το εκπαιδευτικό σύστημα τον 21<sup>ο</sup> αιώνα προβάλλει ιδιαίτερα απαιτητικό για εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς, αλλά και για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Οι προκλήσεις είναι πολλές, για αυτό και η προσέγγιση οφείλει να είναι πολύπλευρη και συστημική, ώστε όλοι οι παράγοντες, που συνιστούν το φαινόμενο της εκπαίδευσης, να σταθμίζονται και να συντελούν στην ανάπτυξη του οργανισμού, που ονομάζεται σχολείο. Η «αιφορία» μπορεί να αποτελέσει πρότυπο οργανωσιακής ανάπτυξης, καθώς στο σχολικό πλαίσιο είναι κάτι περισσότερο από την αναμόρφωση του προγράμματος σπουδών, αλλά αφορά σε μια σειρά σύνθετων και ποικίλων ζητημάτων, όπως η σχολική ηγεσία, η παιδαγωγική, η ανάλωση πόρων, η σχέση του σχολείου με την τοπική κοινότητα ακόμα και ο σχεδιασμός του κτηρίου, στοιχεία, που, αν αναμορφωθούν, θα βοηθήσουν τα σχολεία να γίνουν πιο βιώσιμα. Ο ρόλος της ηγεσίας είναι κομβικός, αφού ο διευθυντής είναι αυτός που μπορεί και οφείλει να δώσει προσανατολισμό στο σχολείο. Η παρούσα εργασία σκοπό είχε να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης σχετικά με το μοντέλο της αιφόρου ηγεσίας, που διαρθρώνεται πάνω σε επτά άξονες, το βάθος, το μήκος, το εύρος, τη δικαιοσύνη, την ποικιλομορφία, την ευρηματικότητα και τη συντήρηση. Επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο, που καταρτίστηκε πάνω στους επτά προαναφερθέντες άξονες, και στάλθηκε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε 161 διευθυντές/ντριες εκ των οποίων απάντησαν οι 115. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές εφαρμόζουν αρκετές από τις αρχές του μοντέλου αυτού, αν και αγνοούν ορισμένες πτυχές του. Εντούτοις, διαφαίνεται ότι ο προσανατολισμός τους είναι προς τη σωστή κατεύθυνση και ίσως με την κατάλληλη επιμόρφωση κατακτήσουν τελικά την αιφόρο ηγεσία σε όλο της το φάσμα.

**Λέξεις Κλειδιά:** αιφορία, ηγεσία, αιφόρος ηγεσία, οργανωσιακή ανάπτυξη

## **ABSTRACT**

The educational system of the 21st century is particularly demanding for teachers, students, parents, and principals. The challenges are many, thus, the approach ought to be multifaceted and systemic, so that all the factors which constitute the phenomenon of education are balanced and so that they may contribute to the development of the organization, called 'school'. 'Sustainability' can serve as a pattern of organizational development, since it is more than a curriculum reform in the school context, but it concerns a series of complex and varied issues such as school leadership, pedagogy, resource consumption, the relationship of the school with the local community, and even, building design, elements that, if reformed, will help schools become more sustainable. The role of leadership is crucial, since the school principal is the one who can and should provide a sense of orientation for the school community. The purpose of this survey was to canvass the views of the Principals of secondary schools in the region of Eastern Macedonia and Thrace on the model of sustainable leadership, structured on seven axes, depth, length, breadth, justice, diversity, resourcefulness and conservation. The type of survey selected was the quantitative type and data collection was carried out by means of a questionnaire drawn up on the seven abovementioned axes, and sent via e-mail to 161 school principals, 115 of whom answered. From the results of the survey, it should be noted that school directors apply several of the principles of this model, although they ignore certain aspects of the model. However, it appears that their orientation is in the right direction and, possibly, with the appropriate amount of training, they will eventually conquer sustainable leadership across its spectrum.

**Key words:** sustainability, leadership, sustainable leadership, organizational development

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το ενδιαφέρον σχετικά με το θέμα της ηγεσίας κινητοποιήθηκε από τις εμπειρίες και από τη σχέση που ανέπτυξα με τους διευθυντές/ντριες ως καθηγήτρια. Κάποιοι από αυτούς ανταποκρίνονταν στην αντίληψη, που είχα, για το πώς πρέπει να είναι και να συμπεριφέρεται ο επιτυχημένος διευθυντής και κάποιοι όχι. Ωστόσο, δεν είχα σχηματίσει ένα θεωρητικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα γνώριζα επαρκώς την εξέλιξη του θεσμού, τους τύπους και τις πρακτικές της ηγεσίας, που την καθιστούν αποτελεσματική. Η προσωπική αυτή «ανεπάρκεια» με προβλημάτιζε κάθε φορά που προέκυπταν διαφωνίες και διενέξεις το πλαίσιο του σχολείου.

Κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου, μού δόθηκε ευκαιρία να γνωρίσω και να μελετήσω πιο εμπεριστατωμένα το θέμα της ηγεσίας και να διαπιστώσω ότι τελικά είναι αρκετά πολύπλοκο, καθώς οι ρόλοι, στους οποίους καλείται να ανταποκριθεί διευθυντής στο σημερινό ελληνικό σχολείο, είναι πολυσύνθετοι. Η επιλογή του μοντέλου της αειφόρου ηγεσίας έγινε με γνώμονα τη βιβλιογραφική έρευνα, στο πλαίσιο μιας εργασίας εξαμήνου και τη διαπίστωση ότι πρόκειται για ένα ολιστικό μοντέλο, που προσεγγίζει το φαινόμενο αυτό από πολλές πλευρές, την περιβαλλοντική, την παιδαγωγική, της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, την οικονομική κ.ά. Αυτή η πολυπρισματική θεώρησή της με κινητοποίησε, ώστε να ασχοληθώ ενδελεχέστερα με το μοντέλο αυτό στο πλαίσιο πλέον της διπλωματικής εργασίας.

Αρωγός στην προσπάθεια αυτή στάθηκε ο επίκουρος καθηγητής Βασίλειος Παπαβασιλείου, ο οποίος ανέλαβε την επίβλεψη και συνέβαλε τα μέγιστα στη διαμόρφωση τόσο των περιεχομένων της εργασίας όσο και στη δημιουργία του ερωτηματολογίου, που ήταν για μένα κάτι εντελώς καινούριο. Για την πολύτιμη βοήθεια του και τις κατευθυντήριες γραμμές που μου έδωσε αισθάνομαι την υποχρέωση και την ανάγκη να τον ευχαριστήσω θερμά. Ταυτόχρονα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τις καθηγήτριες, Καίλα Μαρία και Ξανθάκου Ποτίτσα, μέλη της τριμελούς επιτροπής. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες του μεταπτυχιακού προγράμματος, που μού γνώρισαν έναν διαφορετικό και συναρπαστικό κόσμο θεώρησης του σχολείου.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα της παρούσας εργασίας για την προθυμία και το χρόνο που αφιέρωσαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και βοήθησαν με τις παρατηρήσεις τους στην οριστικοποίησή του. Η συμβολή τους ήταν καθοριστική, καθώς, χωρίς τη συμμετοχή τους, δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αειφορία, παρόλο που έλαβε μεγάλη προσοχή τα τελευταία χρόνια, συνεχίζει να είναι ένα από τα πιο συγκεχυμένα ζητήματα των οργανισμών και οι σχολικοί οργανισμοί δεν αποτελούν εξαίρεση. Έτσι, παρατηρούνται πολύ συχνά σπασμοδικές και ανοργάνωτες προσπάθειες βελτίωσης, που τις περισσότερες φορές δεν έχουν καμία συνέχεια, επειδή δεν εξετάζουν την πολυπλοκότητα της μάθησης και βασίζονται σε γραφειοκρατικούς περιορισμούς που εκθέτουν την εκπαίδευση σε μεγαλύτερο κίνδυνο. Ωστόσο, το κάθε σχολείο, οφείλει να προστατευτεί από τις πολιτικές, που το «πλήττουν» κατά καιρούς, να υπερασπιστεί τον εαυτό του και το ρόλο του, που δεν είναι άλλος παρά η μάθηση.

Στο πλαίσιο της αειφορίας, η μάθηση αυτή δεν εξαιρεί κανέναν και καλεί το σχολείο να λειτουργήσει ως μανθάνων οργανισμός. Κατά τον P.Senge, οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται καταπιεσμένοι προσπαθώντας να συμμορφώνονται με κάθε είδους κανόνες, σκοπούς και στόχους, πολλούς από τους οποίους δεν πιστεύουν. Επίσης, υπάρχει πολύ μικρή αίσθηση της συλλογικής μάθησης στα περισσότερα σχολεία. Ο ηγέτης καλείται να εντοπίσει τους εκπαιδευτικούς που μπορούν και θέλουν να προωθήσουν την αλλαγή (Senge, 1995) και να εξασφαλίσει κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, όπου δεν υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των μελών παρά μόνο συνεργατικό πνεύμα προς την επίτευξη της αλλαγής. Ο ρόλος του οφείλει να είναι συνεκτικός. Από τον ηγέτη ξεκινάει όλη η διαδικασία της μάθησης και δεν νοείται να μη διέπεται από κουλτούρα μάθησης και ο ίδιος. Από την άλλη, η ηγεσία αναλαμβάνει και τη διασύνδεση του σχολείου με άλλα δίκτυα, με τους γονείς και την κοινωνία. Έτσι, το σύστημα είναι ανοιχτό, αλληλεπιδρά με άλλα εσωτερικά και εξωτερικά συστήματα, βελτιώνεται και βελτιώνεται, αναζωογονεί και αναζωογονείται, αλλά προπάντων επικαιροποιεί τη γνώση του, όταν η πληροφορία, που εισέρχεται, αξιοποιείται από όλα τα μέλη του χάρη του συνόλου σε μία διαδικασία συνεχούς σχολικής βελτίωσης (Κις & Konan, 2010). Το μοντέλο της αειφόρου ηγεσίας ενσωματώνει πολλά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά και μπορεί να ενισχύσει το σημερινό σχολείο, ώστε να καταστεί μανθάνων, για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του παρόντος και του μέλλοντος.

Εξαιτίας, λοιπόν, της πολυπλοκότητας των παραγόντων που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία, θεωρήθηκε αναγκαίο να διερευνηθεί η λειτουργία της ηγεσίας στο σχολείο, επειδή πιστεύεται ότι αποτελεί καθοριστικό παράγοντα λειτουργίας του. Για αυτό το σκοπό, επιλέχθηκε το μοντέλο της

αιεφόρου ηγεσίας, επειδή ακριβώς θέτει στο κέντρο του οράματος του τη μάθηση όλων και ανταποκρίνεται στο συστημικό προσανατολισμό, που οφείλει να λάβει η εκπαίδευση σήμερα.

Ως προς τη δομή, η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό πλαίσιο, όπου επιχειρείται η θεωρητική διερεύνηση του θέματος και το ερευνητικό, όπου παρουσιάζεται η έρευνα, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

Πιο συγκεκριμένα, η δομή του θεωρητικού πλαισίου έχει ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύεται η έννοια της οργανωσιακής ανάπτυξης και της οργανωσιακής αλλαγής, παρουσιάζονται οι αρχές και τα μοντέλα της οργανωσιακής αλλαγής και οι τεχνικές της οργανωσιακής ανάπτυξης, που στοχεύουν στην αλλαγή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, διευκρινίζεται αρχικά η έννοια της ηγεσίας και παρατίθενται παλαιότερες και πιο σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας, όπως θεωρίες χαρακτηριστικών, συμπεριφορικές θεωρίες, ενδεχομενικές θεωρίες, η θεωρία της χαρισματικής ηγεσίας, η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας και η θεωρία της αυθεντικής ηγεσίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, καθορίζεται η έννοια και οι τρεις διαστάσεις της «αιεφορίας» και στη συνέχεια παρουσιάζεται η έννοια της αιεφόρου ηγεσίας και κάποια βασικά μοντέλα (“Honeybee” Leadership και The Cambridge Sustainability Leadership Model) της. Επίσης, ανασκοπούνται μελέτες που προτείνουν μοντέλα αιεφόρου ηγεσίας από τον τομέα των επιχειρήσεων και της εκπαίδευσης. Τέλος, παρουσιάζεται αναλυτικά το μοντέλο των Hargreaves-Fink στις επτά διαστάσεις που το συνθέτουν, διότι πάνω σε αυτό στηρίζεται όλο το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Η δομή του ερευνητικού μέρους έχει ως εξής:

Στο τέταρτο κεφάλαιο, εξετάζεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Αρχικά, διατυπώνεται η αναγκαιότητα/χρησιμότητα της έρευνας, ο σκοπός, οι στόχοι της και τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από αυτούς. Έπεται η παρουσίαση της μεθόδου συλλογής δεδομένων, η διαδικασία της δοκιμαστικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου, η δομή του και η διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου, η διαδικασία επιλογής του δείγματος και ακολουθεί η περιγραφή του δείγματος αναφοράς. Τέλος, περιγράφεται η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων και τίθενται οι περιορισμοί που αφορούν στην παρούσα έρευνα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Στο έκτο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα, αλλά και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Ακολουθεί η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε τόσο στο θεωρητικό όσο και στο ερευνητικό μέρος και επισυνάπτεται στο παράρτημα της εργασίας το ερωτηματολόγιο που στάλθηκε στον πληθυσμό της έρευνας.

**ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**



# 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## 1.1. Ορισμοί της οργανωσιακής ανάπτυξης

Η οργανωσιακή ανάπτυξη αποτελεί μια συλλογή μεθόδων αλλαγής που προσπαθούν να βελτιώσουν την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και ευημερία των υπαλλήλων. Οι μέθοδοι της οργανωσιακής ανάπτυξης αποδίδουν αξία στην εξέλιξη των ανθρώπων και του οργανισμού, στις συνεργατικές και συμμετοχικές διαδικασίες και στο διερευνητικό πνεύμα. Κυρίως επικεντρώνεται στον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται το εργασιακό τους περιβάλλον. Ο φορέας των αλλαγών μπορεί να αναλάβει ηγετικό ρόλο στην οργανωσιακή ανάπτυξη, αλλά αποδίδεται μεγάλη σημασία στη συνεργασία (Robbins and Judge, 2013).

Οι Cummings και Worley (2014) έχουν συγκεντρώσει μερικούς από τους ορισμούς, που έχουν δοθεί κατά καιρούς, για την οργανωσιακή ανάπτυξη και είναι οι ακόλουθοι:

- Σύμφωνα με τον Warner Burke (1982), η οργανωσιακή ανάπτυξη είναι μια προγραμματισμένη διαδικασία αλλαγής στην κουλτούρα ενός οργανισμού μέσω της χρήσης της τεχνολογίας, της έρευνας και της θεωρίας της συμπεριφορικής επιστήμης.
- Σύμφωνα με τον Wendell French (1969), η οργανωσιακή ανάπτυξη αναφέρεται σε μια μακροπρόθεσμη προσπάθεια για τη βελτίωση των δυνατοτήτων επίλυσης προβλημάτων ενός οργανισμού και της ικανότητάς του να αντιμετωπίσει τις αλλαγές στο εξωτερικό του περιβάλλον με τη βοήθεια εξωτερικών ή εσωτερικών συμπεριφορικών συμβούλων-επιστημόνων.
- Σύμφωνα με τον Richard Beckhard (1969), η οργανωσιακή ανάπτυξη είναι μια προσπάθεια που σχεδιάζεται σε ολόκληρο τον οργανισμό και η διαχείρισή της ξεκινάει από την κορυφή, με στόχο να αυξήσει την αποτελεσματικότητα και την ευρωστία του οργανισμού μέσω προγραμματισμένων παρεμβάσεων στις διαδικασίες του, εφαρμόζοντας τις γνώσεις της συμπεριφορικής επιστήμης.
- Σύμφωνα με τον Michael Beer (1980), η οργανωσιακή ανάπτυξη είναι μια συστηματική διαδικασία συλλογής δεδομένων, διάγνωσης, σχεδιασμού δράσης, παρέμβασης και αξιολόγησης που αποσκοπεί στην ενίσχυση της συναίνεσης μεταξύ της οργανωτικής δομής, της διαδικασίας, της στρατηγικής, των ανθρώπων και της κουλτούρας, στην ανάπτυξη νέων και δημιουργικών οργανωσιακών λύσεων της αυτοανανεωτικής ικανότητας του οργανισμού. Προκύπτει μέσω της συνεργασίας των μελών του οργανισμού

με έναν παράγοντα αλλαγής χρησιμοποιώντας τη θεωρία, την έρευνα και την τεχνολογία της συμπεριφορικής επιστήμης.

- Σύμφωνα με τους Burke και Bradford (2005), η οργανωσιακή ανάπτυξη βασίζεται σε ένα σύνολο αξιών, σε μεγάλο βαθμό ανθρωπιστικών, στην εφαρμογή των συμπεριφορικών επιστημών και στη θεωρία των ανοιχτών συστημάτων. Πρόκειται για μια συστημική διαδικασία προγραμματισμένης αλλαγής που στοχεύει στη βελτίωση της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας μέσω της ενίσχυσης της σύγκλισης των βασικών οργανωσιακών διαστάσεων, όπως το εξωτερικό περιβάλλον, η αποστολή, η στρατηγική, η ηγεσία, η κουλτούρα, η δομή, τα συστήματα πληροφοριών και ανταμοιβών και οι εργασιακές πολιτικές και διαδικασίες.
- Σύμφωνα με τους Worley και Feyerherm (2003), για να ονομάζεται μια διαδικασία οργανωσιακή ανάπτυξη, πρέπει να επικεντρωθεί ή να οδηγήσει σε αλλαγή κάποιας πτυχής του οργανωσιακού συστήματος, πρέπει να υπάρχει μάθηση ή μεταφορά γνώσεων ή δεξιοτήτων στο σύστημα και πρέπει να υπάρχουν στοιχεία βελτίωσης ή πρόθεσης βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του συστήματος.

Ο ακόλουθος ορισμός ενσωματώνει τις περισσότερες από αυτές τις απόψεις:

Η οργανωσιακή ανάπτυξη είναι συστημική εφαρμογή και η μεταφορά της γνώσης της συμπεριφορικής επιστήμης στην προγραμματισμένη ανάπτυξη, βελτίωση και ενίσχυση των στρατηγικών, των δομών και των διαδικασιών που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Αυτός ο ορισμός συμβάλλει, επίσης, στη διάκριση της οργανωσιακής ανάπτυξης από δύο συναφή θέματα, τη διαχείριση αλλαγών και την οργανωσιακή αλλαγή (Cummings & Worley, 2014).

## **1.2. Αρχές οργανωσιακής ανάπτυξης**

Η οργανωσιακή ανάπτυξη είναι μια προγραμματισμένη και συστηματική προσπάθεια αλλαγής χρησιμοποιώντας τη θεωρία, τις γνώσεις και τις δεξιότητες των οργανώσεων και της συμπεριφορικής επιστήμης, για να βοηθήσει τον οργανισμό ή ένα τμήμα μέσα σε έναν οργανισμό να γίνει πιο ζωτικής σημασίας και βιώσιμο. Η πρακτική της βασίζεται σε ένα ξεχωριστό σύνολο βασικών αξιών και αρχών που καθοδηγούν τη συμπεριφορά των επαγγελματιών και τις ενέργειες (παρεμβάσεις) τους (McLean, 2005). Αυτές είναι:

1. Σεβασμός προς τους ανθρώπους: τα άτομα θεωρούνται υπεύθυνα, ευσυνείδητα και ότι νοιάζονται για τους άλλους. Επομένως, τους αξίζει αξιοπρεπής συμπεριφορά και σεβασμός.
2. Εμπιστοσύνη και υποστήριξη: ένας αποτελεσματικός και υγιής οργανισμός χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, αυθεντικότητα, δεκτικότητα και κλίμα υποστήριξης.
3. Εξίσωση εξουσίας: οι αποτελεσματικοί οργανισμοί μειώνουν την έμφαση στην ιεραρχική εξουσία και τον έλεγχο.
4. Ανοιχτή αντιμετώπιση: τα προβλήματα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται και όχι να αποκρύπτονται.
5. Συμμετοχή: όσο μεγαλύτερη συμμετοχή έχουν στις αποφάσεις τόσο περισσότεροι άνθρωποι που επηρεάζονται από μία αλλαγή θα αφοσιωθούν στην υλοποίησή τους (Robbins and Judge, 2013).

Συμπληρωματικά, άλλες αρχές της οργανωσιακής ανάπτυξης μπορούν να θεωρηθούν:

- Σεβασμός και συμπερίληψη, για να εκτιμήσουμε εξίσου τις προοπτικές και τις απόψεις όλων.
- Συνεργασία για τη δημιουργία σχέσεων ωφέλιμων για όλους μέσα στον οργανισμό.
- Αυθεντικότητα, για να βοηθηθούν οι άνθρωποι να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις εσωτερικές αξίες τους.
- Αυτογνωσία αφοσιωμένη στην ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων εντός του οργανισμού.
- Ενδυνάμωση που επικεντρώνεται στην παροχή βοήθειας σε όλους στον οργανισμό, ώστε να αυξήσουν το ατομικό επίπεδο αυτονομίας και την αίσθηση προσωπικής εξουσίας και θάρρους, προκειμένου να ενισχυθεί η παραγωγικότητα και να ενισχυθεί το ηθικό των εργαζομένων.
- Δημοκρατία και κοινωνική δικαιοσύνη: η πεποίθηση ότι οι άνθρωποι θα υποστηρίξουν εκείνα τα πράγματα στα οποία έχουν συμβάλει και οι ίδιοι και ότι το ανθρώπινο πνεύμα ενισχύεται ακολουθώντας δημοκρατικές αρχές (McLean, 2005).

### **1.3. Οργανωσιακή αλλαγή**

Η οργανωσιακή ανάπτυξη έχει ως στόχο να επιφέρει μια προγραμματισμένη αλλαγή, για να αυξήσει την αποτελεσματικότητα και την ικανότητα του οργανισμού να αλλάξει τον εαυτό του.

Γενικά, εγκαινιάζεται και εφαρμόζεται από τους διοικητές, συχνά με τη βοήθεια ενός επαγγελματία οργανωσιακής ανάπτυξης από το εσωτερικό ή εξωτερικό του οργανισμού. Οι οργανισμοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την προγραμματισμένη αλλαγή, για να λύσουν τα προβλήματα, να μάθουν από την εμπειρία, να αναδιαμορφώσουν τις κοινές αντιλήψεις, να προσαρμοστούν στις εξωτερικές περιβαλλοντικές αλλαγές, να βελτιώσουν τις επιδόσεις και να επηρεάσουν τις μελλοντικές αλλαγές. Όλες οι προσεγγίσεις στην οργανωσιακή ανάπτυξη εξαρτώνται από κάποια θεωρία σχετικά με την προγραμματισμένη αλλαγή. Οι θεωρίες περιγράφουν τα διαφορετικά στάδια, μέσω των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί η προγραμματισμένη αλλαγή σε οργανισμούς και να εξηγηθεί η χρονική διαδικασία εφαρμογής μεθόδων οργανωσιακής ανάπτυξης, για να βοηθηθούν τα μέλη του οργανισμού να διαχειριστούν την αλλαγή (Cummings & Worley, 2014).

Σύμφωνα με τον Zorn, η έννοια της «αλλαγής» αναφέρεται «σε οποιαδήποτε αλλαγή ή τροποποίηση των οργανωσιακών δομών ή διαδικασιών». Αυτός και άλλοι ορισμοί της αλλαγής υποδηλώνουν συχνά ότι υπάρχουν περίοδοι σταθερότητας σε οργανισμούς που απουσιάζουν οι αλλαγές ή ότι μια κανονική κατάσταση για τις οργανώσεις χαρακτηρίζεται από ρουτίνα, συνέπεια και σταθερότητα. Η διαδικασία εφαρμογής των αλλαγών στους οργανισμούς αρχίζει μερικές φορές με διαδικασίες καινοτομίας και διάχυσης και σχεδόν πάντα έπεται μια επίσημη διαδικασία αποδοχής και υλοποίησης. Η καινοτομία είναι μια δημιουργική διαδικασία δημιουργίας ιδεών. Οργανωσιακές αλλαγές δημιουργούνται μερικές φορές μέσω τυχαίων ή σκόπιμων διαδικασιών καινοτομίας. Ωστόσο, οι οργανισμοί δεν επιλέγουν πάντοτε να αλλάζουν με βάση μια ιδέα που δημιουργείται από τον εαυτό τους, αλλά ορισμένες φορές οφείλονται στις πιέσεις από τις μεταβολές του περιβάλλοντος ή στις αλλαγές που μεταδίδονται μέσω ενός δικτύου ή εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου. Η διάχυση είναι η διαδικασία που εμπλέκεται στην ανταλλαγή νέων ιδεών με άλλους, μέχρις ότου ευοδώσουν. Οι οργανωσιακές αλλαγές μπορούν να διαδοθούν μέσω μιας διαδικασίας διάχυσης όπου σημαντικοί φορείς της οργάνωσης ή δικτυωμένοι οργανισμοί επιλέγουν μια ιδέα και έπειτα άλλοι στο δίκτυο κατανοούν την επιλογή, συνήθως μέσω της επικοινωνίας στα κοινωνικά δίκτυα. Η υιοθέτηση είναι ο όρος που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε την επίσημη επιλογή της ιδέας για ενσωμάτωση σε έναν οργανισμό (Lewis, 2019).

## 1.4. Θεωρίες/Μοντέλα οργανωσιακής αλλαγής

### 1.4.1. Το μοντέλο των τριών βημάτων του K. Lewin

Ο Lewin όρισε την αλλαγή ως τροποποίηση των δυνάμεων εκείνων που διατηρούν τη συμπεριφορά ενός συστήματος σταθερή. Ειδικότερα, ένα συγκεκριμένο σύνολο συμπεριφορών είναι το αποτέλεσμα δύο ομάδων δυνάμεων, εκείνων που προσπαθούν να διατηρήσουν το status quo και εκείνων που πιέζουν για αλλαγή. Όταν και τα δύο σύνολα δυνάμεων είναι ίσα, οι τρέχουσες συμπεριφορές διατηρούνται σε αυτό που ο Lewin ονομάζει «κατάσταση σταθερής ισορροπίας». Για να αλλάξει αυτή η κατάσταση, μπορεί να αυξηθούν εκείνες οι δυνάμεις που πιέζουν προς την αλλαγή, να μειωθούν αυτές που συντηρούν την τρέχουσα κατάσταση ή να γίνει κάποιος συνδυασμός και των δύο. Ο Lewin πρότεινε ότι η μείωση αυτών των δυνάμεων, διατηρώντας το status quo, προκαλεί λιγότερη ένταση και αντίσταση από ό, τι η αύξηση των δυνάμεων για αλλαγή και κατά συνέπεια είναι μια πιο αποτελεσματική στρατηγική αλλαγής (Cummings & Worley, 2014).

Τα τρία βήματα της διαδικασίας αλλαγής, κατά τον Lewin, είναι τα εξής:

1. «Αποπαγοποίηση»: αυτό το βήμα συνήθως συνεπάγεται τη μείωση των δυνάμεων που συντηρούν τη συμπεριφορά του οργανισμού στο παρόν επίπεδο. Η «αποπαγοποίηση» πραγματοποιείται μερικές φορές μέσα από μια διαδικασία «ψυχολογικής αμφισβήτησης», δηλαδή εισάγοντας πληροφορίες που παρουσιάζουν τις αποκλίσεις των συμπεριφορών που επιθυμούν τα μέλη του οργανισμού. Έτσι, τα μέλη μπορούν να παρακινηθούν να συμμετάσχουν στις διαδικασίες αλλαγής.
2. «Κίνηση»: αυτό το βήμα στρέφει τη συμπεριφορά του οργανισμού, του τμήματος ή του ατόμου σε ένα νέο επίπεδο. Περιλαμβάνει την παρέμβαση στο σύστημα, ώστε να αναπτύξει νέες συμπεριφορές, αξίες και στάσεις μέσω αλλαγών στις οργανωσιακές δομές και διαδικασίες.
3. «Επαναπαγοποίηση»: αυτό το βήμα σταθεροποιεί τον οργανισμό σε μια νέα κατάσταση ισορροπίας. Συχνά επιτυγχάνεται με τη χρήση μηχανισμών υποστήριξης που ενισχύουν τη νέα οργανωσιακή κατάσταση, όπως η οργανωσιακή κουλτούρα, οι ανταμοιβές και οι δομές.

### 1.4.2. Το μοντέλο των οκτώ βημάτων του Kotter

Σύμφωνα με τον Kotter, τα οκτώ βήματα για την αλλαγή του οργανισμού είναι τα εξής:

1. δημιουργία της αίσθησης επείγουσας ανάγκης για την αλλαγή, καθώς οι άνθρωποι δεν θα αλλάξουν, εάν δεν δουν την ανάγκη να το κάνουν
2. δημιουργία μιας συμμαχίας με ενέργεια και επιρροή στον οργανισμό που θα ηγηθεί της αλλαγής
3. ανάπτυξη οράματος (τι είναι η αλλαγή, γιατί η αλλαγή είναι απαραίτητη, πώς θα επιτευχθεί) και στρατηγικής
4. κοινοποίηση του οράματος για αλλαγή (το γιατί, τι και πώς των αλλαγών)
5. συμμετοχή περισσότερων στην προσπάθεια αλλαγής, ώστε οι άνθρωποι να σκεφτούν τις αλλαγές και τον τρόπο επίτευξής τους, αντί να σκέφτονται γιατί δεν τους αρέσουν οι αλλαγές και πώς να τις σταματήσουν
6. έμφαση σε βραχυπρόθεσμες επιτυχίες και ανταμοιβή των εργασιών που φέρνουν τον οργανισμό πιο κοντά στην αλλαγή
7. εδραίωση των βελτιώσεων και παραγωγή νέων αλλαγών, δημιουργία δυναμικής προς την αλλαγή, αξιοποιώντας τις επιτυχίες της αλλαγής, τόνωση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω των αλλαγών και ανάπτυξη του ως παράγοντα αλλαγής
8. εδραίωση των νέων προσεγγίσεων στην εταιρική κουλτούρα, ώστε να επιτευχθεί μακροπρόθεσμη βελτίωση και καθιέρωση των αλλαγών και να αποφευχθεί η τάση των ανθρώπων να επιστρέψουν στους παλιούς και άνετους τρόπους να ενεργούν (Appelbaum, Habashy, Malo & Shafiq, 2012).

Τα τέσσερα πρώτα βήματα ουσιαστικά αντιστοιχούν στο στάδιο «αποπαγιοποίησης» του Lewin. Τα βήματα 5 έως 7 αντιπροσωπεύουν την «κίνηση» και το τελευταίο βήμα αποτυπώνει την «επαναπαγιοποίηση». Άρα, ο Kotter προσέφερε στους μάνατζερ και τους φορείς αλλαγής έναν πιο αναλυτικό οδηγό για την επιτυχή υλοποίηση της αλλαγής (Robbins and Judge, 2013).

#### 1.4.3. Έρευνα δράσης

Το κλασικό μοντέλο της έρευνας δράσης επικεντρώνεται στην προγραμματισμένη αλλαγή ως μια κυκλική διαδικασία, στην οποία η αρχική έρευνα σχετικά με τον οργανισμό παρέχει πληροφορίες για τις ενέργειες που θα ακολουθήσουν. Στη συνέχεια, αξιολογούνται τα αποτελέσματα της δράσης, για να παράσχουν περαιτέρω πληροφορίες για τις επόμενες ενέργειες κ.ο.κ.. Αυτός ο επαναλαμβανόμενος κύκλος έρευνας και δράσης περικλείει συνεργασία μεταξύ των μελών του οργανισμού και των ειδικών της οργανωσιακής ανάπτυξης, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συλλογή

και διάγνωση των δεδομένων πριν από τον προγραμματισμό και την υλοποίηση των ενεργειών, καθώς και στην προσεκτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μετά τη λήψη μέτρων. Η έρευνα δράσης έχει παραδοσιακά ως στόχο να βοηθήσει συγκεκριμένους οργανισμούς να εφαρμόσουν τις προγραμματισμένες αλλαγές και να αναπτύξουν γενικότερες γνώσεις, που μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλες περιπτώσεις (Cummings & Worley, 2014).

Συνοπτικά, η έρευνα δράσης, κατά τους Cummings και Worley, περιλαμβάνει τα εξής οκτώ στάδια:

1. Αναγνώριση προβλήματος
2. Διαβούλευση με έναν ειδικό συμπεριφορικό επιστήμονα
3. Συγκέντρωση δεδομένων και προκαταρκτική διάγνωση
4. Ανατροφοδότηση προς έναν βασικό πελάτη ή ομάδα
5. Κοινή διάγνωση του προβλήματος
6. Κοινός σχεδιασμός δράσης
7. Δράση
8. Συγκέντρωση δεδομένων μετά από δράση

### **1.5. Τεχνικές/παρεμβάσεις οργανωσιακής ανάπτυξης προς την αλλαγή**

Σύμφωνα με τους Porras και Robertson (στο Cummings & Worley, 2014), οι προγραμματισμένες δραστηριότητες αλλαγής πρέπει να καθοδηγούνται από πληροφορίες σχετικά με τα οργανωτικά χαρακτηριστικά που μπορούν να αλλάξουν, τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα από την πραγματοποίηση αυτών των αλλαγών, τους αιτιώδεις μηχανισμούς, με τους οποίους επιτυγχάνονται αυτά τα αποτελέσματα και τα ενδεχόμενα που εξαρτώνται από την επιτυχή αλλαγή. Συγκεκριμένα, σημείωσαν ότι το κλειδί για την οργανωσιακή αλλαγή είναι η αλλαγή στη συμπεριφορά κάθε μέλους και ότι οι διαθέσιμες πληροφορίες σχετικά με τους αιτιώδεις μηχανισμούς, που παράγουν μεμονωμένες αλλαγές, λείπουν.

Κατά τους Robbins και Judge (2013), υπάρχουν εργαλεία της οργανωσιακής ανάπτυξης, με τα οποία μπορεί να επιτευχθεί η αλλαγή εντός των οργανισμών. Κάποια από αυτά είναι:

1. Ανατροφοδότηση μέσω έρευνας: πρόκειται για ένα εργαλείο για την εκτίμηση των στάσεων των μελών του οργανισμού, για τον εντοπισμό αντιφάσεων στις αντιλήψεις τους και για την επίλυση των προβλημάτων αυτών. Τα στοιχεία που συλλέγονται (συνήθως μέσω ερωτηματολογίου προς τα μέλη του οργανισμού) γίνονται η αφορμή για τον

εντοπισμό προβλημάτων και τη διαλεύκανση ζητημάτων που αποτελούν προσκόμματα στα μέλη. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην ενθάρρυνση της συζήτησης, η οποία επικεντρώνεται σε ζητήματα και ιδέες και όχι στην επίθεση κατά των ατόμων. Οι απαντήσεις στους προβληματισμούς θα πρέπει να οδηγήσει την ομάδα στη διατύπωση προτάσεων προς εξεύρεση λύσης των ζητημάτων που τέθηκαν.

2. Συμβουλευτική επί των διαδικασιών: ο σκοπός είναι ένας εξωτερικός σύμβουλος να βοηθήσει τον μάνατζερ να αντιληφθεί, να κατανοήσει και να αναλάβει δράση στα γεγονότα της διαδικασίας, των οποίων πρέπει να επιληφθεί. Αν και είναι συναφής με την εκπαίδευση ευαισθητοποίησης, είναι περισσότερο προσανατολισμένη στο έργο και έχει στόχο να καθοδηγήσει τον μάνατζερ έτσι, ώστε να αποκτήσει επαφή με το τι συμβαίνει γύρω του, εντός του και ανάμεσα σε αυτόν και τους άλλους, αφού διαγνώσουν από κοινού τι χρειάζεται βελτίωση.
3. Δόμηση ομάδας: η παρέμβαση αυτή χρησιμοποιεί ομαδικές δραστηριότητες υψηλής αλληλεπίδρασης, για να αυξήσει την εμπιστοσύνη και τη δεκτικότητα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, να βελτιώσει τις συντονιστικές προσπάθειες και να αυξήσει την επίδοση της ομάδας. Για να γίνει αυτό, χρησιμοποιεί τη στοχοθέτηση, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, την ανάλυση ρόλων για τη διασάφηση του ρόλου και των ευθυνών του κάθε μέλους και την ανάλυση διαδικασίας της ομάδας.
4. Διαομαδική ανάπτυξη: επιδιώκει την αλλαγή στάσεων, στερεότυπων και των αντιλήψεων των ομάδων για τις άλλες ομάδες. Μια από τις προσεγγίσεις για τη βελτίωση των διομαδικών σχέσεων δίνει έμφαση στην επίλυση προβλημάτων. Η κάθε ομάδα συναντιέται ανεξάρτητα και καταγράφει τις απόψεις της για την ίδια και την άλλη ομάδα και για το πώς πιστεύει ότι γίνεται αντιληπτή από την άλλη ομάδα. Οι ομάδες ανταλλάσσουν τις λίστες τους, συζητούν ομοιότητες και διαφορές και αναζητούν τους λόγους που προκαλούν δυσκολίες. Στη συνέχεια, οι ομάδες περνάνε στη φάση της ενσωμάτωσης, στην ανάπτυξη λύσεων για τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων.
5. Καταξιοτική διερεύνηση: αντίθετα με τις άλλες προσεγγίσεις που εντοπίζουν το πρόβλημα η καταξιοτική διερεύνηση τονίζει τα θετικά, εστιάζοντας κυρίως στις επιτυχίες του οργανισμού. Η διαδικασία αυτή ακολουθεί τέσσερα βήματα: διερεύνηση-ονειροπόληση-σχεδιασμός και διερεύνηση- που συχνά εκτυλίσσονται στη συνάντηση μιας μεγάλης



ομάδας κατά τη διάρκεια 2-3 ημερών και εποπτεύεται από έναν εκπαιδευόμενο φορέα αλλαγών.

## **2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **2.1. Ηγεσία**

Ανεξάρτητα από τον σκεπτικισμό που έχει κατά καιρούς διατυπωθεί, οποιαδήποτε πολιτική ή κοινωνική κίνηση έχει την ανάγκη της ηγεσίας. Πολλές φορές, μάλιστα, θεωρείται ο κεντρικός παράγοντας της επιτυχίας ή της αποτυχίας ενός οργανισμού. Η σπουδαιότητά της αντικατοπτρίζεται και στη θέση που έχει καταλάβει στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών. Πλήθος εμπειρικών ερευνών έχουν ως αντικείμενο τη συμπεριφορά και τους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχημένη ηγεσία (Bass & Bass, 2009).

Ως «ηγεσία» θα μπορούσε να ορισθεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους, για να υλοποιούν αποτελεσματικά τα οράματα και στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον. Αυτό σημαίνει ότι η έννοια της ηγεσίας συνδέεται με την αλλαγή, την πρόοδο και το καλύτερο μέλλον για τους ανθρώπους. Υπό την παραπάνω έννοια, ηγέτης είναι εκείνο το άτομο, το οποιοδήποτε άτομο το οποίο ασκεί θετική και δημιουργική επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τα κάνει να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα στην υλοποίηση στόχων ή έργου. Ηγέτης είναι αυτός που κερδίζει τον ενθουσιασμό, το κέφι, το μεράκι, την όρεξη και την καρδιά των ανθρώπων και τους κάνει να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό ως άτομα και ως ομάδα, για να επιτύχουν οράματα σε μια πορεία προόδου για ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2017).

Στο πλαίσιο του σχολείου έχει ευρέως αναγνωριστεί η σπουδαιότητα της ηγεσίας και μάλιστα θεωρείται ως ο δεύτερος παράγοντας μετά τη διδασκαλία που έχει αντίκτυπο στη μάθηση. Οι Bush και Glover παρατηρούν ότι ο Gunter (2004) έχει επισημάνει τους ποικίλους όρους που χρησιμοποιούνται για τον ορισμό αυτού του πεδίου και ότι έχουν αλλάξει από την «εκπαιδευτική διοίκηση» στην «εκπαιδευτική διαχείριση» και πιο πρόσφατα στην «εκπαιδευτική ηγεσία». Τα κύρια χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας περιλαμβάνονται στον ακόλουθο ορισμό:

«Η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών σκοπών. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους με βάση τις προσωπικές και

επαγγελματικές τους αξίες. Διατυπώνουν αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν το προσωπικό τους και άλλους εμπλεκόμενους, για να μοιραστούν το όραμα. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου είναι προσανατολισμένες στην επίτευξη αυτού του κοινού οράματος. (Bush and Glover 2003 στο Bush and Glover, 2014)

## **2.2. Θεωρίες ηγεσίας**

### **2.2.1. Θεωρίες χαρακτηριστικών**

Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας της ηγεσίας αποκαλύπτει μια εξελισσόμενη σειρά «σχολών σκέψης» από τις θεωρίες του «μεγάλου ανδρός» και των «χαρακτηριστικών» έως τη «μετασχηματιστική» ηγεσία. Αν και οι πρώιμες θεωρίες τείνουν να επικεντρωθούν στα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές επιτυχημένων ηγετών, οι μετέπειτα θεωρίες αρχίζουν να εξετάζουν το ρόλο των οπαδών και την επικρατούσα φύση της ηγεσίας. Η έρευνα γύρω από την ηγεσία ξεκίνησε με τη θεωρία των χαρακτηριστικών στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και πέρασε στις συμπεριφορικές θεωρίες ηγεσίας κατά τη δεκαετία του 1950 και του 1960. Η θεωρία των χαρακτηριστικών της ηγεσίας προσπαθεί να εξηγήσει τα διακριτά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη μέσω της ταυτοποίησης ενός συνόλου προσωπικών χαρακτηριστικών. Θεωρήθηκε ότι οι πιθανοί ηγέτες θα μπορούσαν να εντοπιστούν παρατηρώντας και εντοπίζοντας τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Το άτομο έπρεπε να έχει τα ηγετικά χαρακτηριστικά ως μέρος της προσωπικότητάς του, τα οποία θα μπορούσαν να βελτιωθούν μέσω της πρακτικής, της κατάρτισης και της εμπειρίας (Goff, 2003).

Η θεωρία των χαρακτηριστικών προέκυψε από τη θεωρία του «Μεγάλου Ανδρός», για να προσδιοριστούν τα βασικά χαρακτηριστικά των επιτυχημένων ηγετών. Θεωρήθηκε ότι μέσω αυτής της προσέγγισης τα κρίσιμα χαρακτηριστικά ηγεσίας θα μπορούσαν να απομονωθούν και ότι τα άτομα που τα διαθέτουν θα μπορούσαν στη συνέχεια να επιλεγούν σε ηγετικές θέσεις. Το πρόβλημα με τη θεωρία των χαρακτηριστικών έγκειται στο γεγονός ότι εντοπίστηκαν σχεδόν όσα χαρακτηριστικά γνωρίσματα είχαν μελετηθεί. Μετά από αρκετά χρόνια τέτοιας έρευνας, κατέστη προφανές ότι δεν μπορούσαν να εξαχθούν συμπεράσματα. Παρόλο που ορισμένα χαρακτηριστικά εντοπίστηκαν σε σημαντικό αριθμό μελετών, τα αποτελέσματα ήταν γενικά αδιάφορα. Κάποιοι ηγέτες ενδέχεται να είχαν κάποιες ιδιαιτερότητες, αλλά η απουσία τους δεν σημαίνει απαραίτητα ότι το άτομο δεν ήταν ηγέτης. Παρόλο που υπήρχε ελάχιστη συνέπεια στα αποτελέσματα των διαφόρων μελετών για τα χαρακτηριστικά, ορισμένα από αυτά εμφανίστηκαν συχνότερα από

άλλα, μεταξύ των οποίων: τεχνικές δεξιότητες, φιλικότητα, παροχή κινήτρων, υποστήριξη, κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματικός έλεγχος, διοικητικές ικανότητες, γενικό χάρισμα και εξυπνάδα. Από αυτά, το πιο συχνά απαντώμενο τείνει να είναι «χάρισμα» (Bolden et al., 2003).

Έτσι, οι πρώτες προσπάθειες έρευνας σχετικά με την απομόνωση των ηγετικών χαρακτηριστικών κατέληξε σε αδιέξοδο. Μια επισκόπηση είκοσι διαφορετικών μελετών στα τέλη της δεκαετίας του 1960 εντόπισε σχεδόν 80 ηγετικά χαρακτηριστικά, όμως, μόλις πέντε ήταν κοινά σε τέσσερις ή περισσότερες έρευνες. Μέχρι τη δεκαετία του 1990, έπειτα από πολυάριθμες μελέτες και αναλύσεις, το πιο ασφαλές συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η έρευνα ήταν ότι οι περισσότεροι ηγέτες «δεν είναι σαν τους άλλους ανθρώπους», αλλά τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τους διέκριναν παρουσίασαν σημαντικές αποκλίσεις. Κάποια σημαντική πρόοδος σημειώθηκε, όταν οι ερευνητές άρχισαν να οργανώνουν τα χαρακτηριστικά με βάση το πλαίσιο προσωπικότητας των Πέντε Μεγάλων παραγόντων. Τα περισσότερα από τα δεκάδες χαρακτηριστικά σε διάφορες έρευνες για την ηγεσία εντάσσονται σε κάποιον από τους Πέντε Μεγάλους παράγοντες (για παράδειγμα, η φιλοδοξία και η ενεργητικότητα αποτελούν μέρος της εξωστρέφειας) στηρίζοντας σθεναρά το ρόλο των χαρακτηριστικών ως παραγόντων πρόβλεψης για την ηγεσία (Robbins & Judge, 2013).

Οι Robbins και Judge (2013) με βάση τα τελευταία ευρήματα, συμπεραίνουν πρώτον ότι τα χαρακτηριστικά μπορούν να προβλέψουν την ηγεσία, ενώ είκοσι χρόνια πριν τα στοιχεία υποστήριζαν το αντίθετο. Αυτό, όμως, οφειλόταν μάλλον στην έλλειψη ενός έγκυρου πλαισίου για την κατηγοριοποίηση και την οργάνωση των χαρακτηριστικών. Οι Πέντε Μεγάλοι παράγοντες δείχνουν να το διόρθωσαν αυτό. Δεύτερον, τα χαρακτηριστικά λειτουργούν καλύτερα ως παράγοντες πρόβλεψης της ανάδειξης των ηγετών και της εμφάνισης της ηγεσίας παρά ως παράγοντες διάκρισης μεταξύ αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών ηγετών.

### 2.2.2. Συμπεριφορικές θεωρίες

Οι συμπεριφορικές θεωρίες προτείνουν ότι συγκεκριμένες συμπεριφορές διαφοροποιούν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες. Οι πρώτες έρευνες ξεκίνησαν με έναν κατάλογο πολύ συγκεκριμένων δραστηριοτήτων της ηγεσίας (π.χ. «επιθεωρούν», «γράφουν αναφορές,... «ακούν καταγγελίες») και προσπάθησαν να προσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο οι επιδόσεις σε αυτές τις δραστηριότητες ή ο χρόνος που διατίθεται για αυτές σχετιζόταν με την επιτυχημένη ηγεσία. Δεδομένου ότι ο αριθμός των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ενός ηγέτη είναι σχεδόν

ατελείωτος, αρκετοί ψυχολόγοι από το Πανεπιστήμιο του Οχάιο επιχείρησαν να βρουν κάποιες γενικές διαστάσεις συμπεριφοράς που θα ισχύουν για όλους τους τύπους ηγετών. Διεξήχθησαν αναλύσεις παραγόντων με ερωτηματολόγια γύρω από τη συμπεριφορά του ηγέτη και βρέθηκαν δύο ανεξάρτητοι παράγοντες (Hemphill & Coons, 1957· Halpin & Winer, 1957 στο Yukl, 1971). Αυτοί οι παράγοντες ονομάστηκαν από τους ερευνητές α) μέριμνα για το άτομο και β) δόμηση έργου. Η μέριμνα για το άτομο αφορά στον βαθμό στον οποίο ο ηγέτης ενεργεί με θερμό και υποστηρικτικό τρόπο και δείχνει την έγνοια και το σεβασμό προς τους υφισταμένους του. Η δόμηση έργου αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ο ηγέτης ορίζει και διαρθρώνει τον δικό του ρόλο, αλλά και των υφισταμένων του προς επίτευξη των στόχων (Yukl, 1971).

Οι μελέτες για την ηγεσία στο University of Michigan's Survey Research Center είχαν παρόμοιους στόχους: να εντοπίσουν συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των ηγετών που δείχνουν να έχουν σχέση με την αποτελεσματικότητα της επίδοσης καταλήγοντας σε δύο συμπεριφορικές διαστάσεις: ο ηγέτης με προσανατολισμό στους εργαζόμενους δίνει βάση στις διαπροσωπικές σχέσεις, δείχνοντας προσωπικό ενδιαφέρον για τις ανάγκες των εργαζομένων και αποδεχόμενος τις ατομικές διαφορές μεταξύ τους και ο ηγέτης προσανατολισμένος στην παραγωγή εστιάζει στην εκπλήρωση των καθηκόντων της ομάδας. Αυτές οι διαστάσεις είναι στενά συνδεδεμένες με τις διαστάσεις του Ohio State University. Η ηγεσία με προσανατολισμό προς τους εργαζόμενους είναι παρόμοια με την ηγεσία με έμφαση στη μέριμνα, ενώ ο προσανατολισμένος στην παραγωγή ηγέτης είναι αυτός που δίνει έμφαση στη δόμηση έργου. Στην πραγματικότητα, οι περισσότεροι ερευνητές ηγεσίας χρησιμοποιούν τους όρους ως ταυτόσημους (Robbins & Judge, 2013).

Μια κάπως διαφορετική προσέγγιση στην ταξινόμηση των ηγετών ξεκίνησε με την κατάταξή τους από τον Lewin σε δημοκρατικούς, αυταρχικούς και χαλαρούς. Οι μελέτες που ακολουθούν αυτή την παράδοση έχουν επικεντρωθεί συνήθως στον ηγέτη και δευτερευόντως στην επιρροή του στις αποφάσεις της ομάδας. Οι διάφορες διαδικασίες λήψης αποφάσεων που χρησιμοποιεί ένας ηγέτης, όπως η ανάθεση, η λήψη κοινών αποφάσεων, η διαβούλευση ή η αυταρχική λήψη αποφάσεων, μπορούν να διαταχθούν σε μια συνέχεια που κυμαίνεται από υψηλά εξαρτημένη επιρροή σε πλήρη ηγετική επιρροή. Συχνά, ο ηγέτης θα επιτρέψει περισσότερο δευτερεύουσα συμμετοχή και επιρροή σε κάποιες αποφάσεις από ό,τι σε άλλες. Ο μέσος βαθμός συμμετοχής μπορεί να υπολογιστεί για οποιαδήποτε συγκεκριμένη σειρά τυπικών αποφάσεων. Οι Heller και Yukl (1969) χρησιμοποίησαν τον όρο «προσανατολισμός στην απόφαση» αναφερόμενοι σε αυτόν τον μέσο όρο. Ένα υψηλό αποτέλεσμα «προσανατολισμού στην απόφαση» σημαίνει χαμηλό ποσοστό

δευτερεύουσας συμμετοχής. Φυσικά, ένας ηγέτης είναι ικανός να μοιράζεται οικειοθελώς τη λήψη αποφάσεων με τους υφισταμένους του μόνο στο βαθμό που έχει την εξουσία να λαμβάνει αποφάσεις. Ο όρος «προσανατολισμός στην απόφαση» εισήχθη για δύο λόγους. Πρώτον, ο όρος αυτός δίνει έμφαση στη συμπεριφορά του ηγέτη και όχι στη συμπεριφορά των υφισταμένων. Δεύτερον, περιλαμβάνει ρητά μια μεγαλύτερη ποικιλία διαδικασιών λήψης αποφάσεων από τους ηγέτες από ό, τι ο τυπικός ορισμός της συμμετοχής (Yukl, 1971).

Μια άλλη σειρά ερευνών συμπεριφοράς προσπάθησε να εντοπίσει πτυχές της συμπεριφοράς του ηγέτη που σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία. Η ερευνητική μέθοδος αφορούσε στην εξέταση των διαφορών στη συμπεριφορά μεταξύ αποτελεσματικών και αναποτελεσματικών ηγετών. Οι έρευνες αυτού του είδους αντιμετώπισαν προβλήματα ως προς τον ορισμό και τη μέτρηση της ηγετικής συμπεριφοράς.

Μια μεγάλη πλειοψηφία μελετών χρησιμοποίησε τον ορισμό δύο παραγόντων για την ηγετική συμπεριφορά: α) συμπεριφορά προσανατολισμένη στην εργασία και β) συμπεριφορά προσανατολισμένη στις σχέσεις, που συνήθως ορίζεται με όρους κλίμακας ηγεσίας του Οχάιο (Yukl, 1989).

### 2.2.3. Ενδεχομενικές θεωρίες

Στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα ανακύπτει το ερώτημα αν κάποιος ηγέτης μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικός από κάποιον άλλον κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Ο McGrath επισημαίνοντας τη στασιμότητα και την αδυναμία των ερευνών να παρουσιάσουν σαφή αποτελέσματα επιρρίπτει την ευθύνη αυτής της κατάστασης στην πρόθεση των ερευνητών να ασχολούνται με ιδιόμορφες μετρήσεις και ορισμούς της ηγεσίας. Επίσης, παρατήρησε ότι οι περισσότεροι ερευνητές έλκονται από δύο ομάδες ηγετικής συμπεριφοράς, τους καθοδηγητικούς-αυστηρούς-προσανατολισμένους στην εργασία και τους δημοκρατικούς-συνετούς-χαλαρούς-προσανατολισμένους στους υπαλλήλους ηγέτες (Fiedler, 2006).

Ο Fiedler αντικρούει την ιδέα ενός ενιαίου αποτελεσματικού στυλ ηγεσίας. Σύμφωνα με τον ίδιο, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται από την κατάσταση. Η αλληλεπίδραση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και της κατάστασης προβλέπει την αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, και οι δύο τύποι ηγετικής συμπεριφοράς μπορούν να είναι αποτελεσματικοί, αλλά η κατάσταση, μέσα στην οποία λειτουργεί ο ηγέτης, καθορίζει εάν ένας τύπος συμπεριφοράς θα είναι πιο αποτελεσματικός από τον άλλο. Περιγράφοντας τη συμπεριφορά

ηγεσίας, ο Fiedler εισήγαγε τη διχοτόμηση, «ηγέτης προσανατολισμένος στην εργασία» έναντι του «προσανατολισμένου στη σχέση» (Verkerk, 1990).

Το πρώτο, λοιπόν, εκτενές ενδεχομενικό μοντέλο ηγεσίας αναπτύχθηκε από τον Fred Fiedler ο οποίος καταλήγει ότι η αποτελεσματική επίδοση μιας ομάδας εξαρτάται από το συνταίριασμα ανάμεσα στο στυλ του ηγέτη και στο βαθμό που αυτός ελέγχει την κατάσταση. Ο Fiedler υποθέτει ότι το στυλ ηγεσίας ενός ατόμου είναι σταθερό, αυτό σημαίνει ότι, αν μια κατάσταση απαιτεί έναν ηγέτη προσανατολισμένο στην εργασία και το άτομο σε ηγετική θέση είναι προσανατολισμένο στη σχέση, είτε πρέπει να μεταβληθεί η κατάσταση είτε πρέπει να αντικατασταθεί ο ηγέτης προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη αποτελεσματικότητα (Robbins & Judge, 2013).

Στο πλαίσιο της οργανωσιακής αλλαγής, αναπτύχθηκε από τον L. Donaldson η δομική ενδεχομενική θεωρία. Μια πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει είναι ότι η δομική θεωρία έκτακτης ανάγκης είναι στατική και αδυνατεί να αντιμετωπίσει την οργανωσιακή αλλαγή και προσαρμογή. Είναι αλήθεια ότι η καρδιά της δομικής ενδεχομενικής θεωρίας είναι στατική, υπό την έννοια ότι ασχολείται με το πώς μια στατική κατάσταση προσαρμογής μεταξύ της δομής και ενδεχομένου προκαλεί υψηλή απόδοση. Οι επικριτές της δομικής ενδεχομενικής θεωρίας υποστηρίζουν μερικές φορές ότι δεν είναι λογικό οι οργανισμοί να εναρμονιστούν με τα ενδεχόμενα, διότι ενώ ο οργανισμός αλλάζει τη δομή του, ώστε να ταιριάζει με τα ενδεχόμενα, τα ίδια τα περιστατικά αλλάζουν, έτσι ώστε η οργανωτική δομική αλλαγή να μην μπορεί να προσαρμοστεί. Παρόλα αυτά, με την κίνηση προς την κατεύθυνση της προσαρμογής, ο οργανισμός μειώνει την δυσλειτουργία του και, ως εκ τούτου, αυξάνει την απόδοσή του σε σχέση με το τι θα ήταν αν δεν έκανε καμία διαρθρωτική αλλαγή (Donaldson, 2006).

#### 2.2.4. Χαρισματική ηγεσία

Ιστορικά, ο όρος προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «χάρισμα». Αργότερα, υιοθετήθηκε από την Χριστιανική Εκκλησία, η οποία αναφέρεται στα χαρίσματα που δίνονται από τον Θεό και επέτρεπαν στους πιστούς να προφητεύουν το μέλλον και να θεραπεύουν ασθενείς. Η ένταξη της λέξης στο πλαίσιο της ηγεσίας ήρθε με το πρωτοποριακό έργο του Max Weber. Ο Weber, ορμώμενος από το ενδιαφέρον του για τις δυνάμεις της εξουσίας στην κοινωνία, ανέπτυξε την τυπολογία τριών ιδεωδών τύπων ηγέτη: ο χαρισματικός, ο παραδοσιακός και ο ορθολογικός. Η χαρισματική εξουσία, ισχυρίστηκε, αντλούσε τη νομιμοποίησή της όχι από τις παραδόσεις, τους κανόνες, τις θέσεις ή τους νόμους, αλλά από την πίστη στον υποδειγματικό χαρακτήρα ενός ηγέτη.

Αυτός που έχει το χάρισμα είναι «μακριά από τους συνηθισμένους άνδρες και αντιμετωπίζεται ως προικισμένος με κάτι το υπερφυσικό, το υπεράνθρωπο, ή τουλάχιστον διαθέτει ... εξαιρετικές ιδιότητες... οι οποίες δεν είναι προσιτές στον απλό άνθρωπο, αλλά θεωρούνται θεϊκής προέλευσης ή υποδειγματικές και βάσει αυτών το άτομο αντιμετωπίζεται ως ηγέτης.» (Weber, 1968 στο Conger & Kanungo, 1994).

Ο πρώτος ερευνητής που εξέτασε τη χαρισματική ηγεσία από τη σκοπιά της οργανωσιακής συμπεριφοράς ήταν ο Robert House. (Robbins & Judge, 2001). Σύμφωνα με τον House, χάρισμα είναι ο όρος που χρησιμοποιείται συνήθως στη βιβλιογραφία της κοινωνιολογίας και των πολιτικών επιστημών, για να περιγράψει ηγέτες οι οποίοι με τη δύναμη των προσωπικών τους ικανοτήτων είναι ικανοί να έχουν βαθιά και εξαιρετική επίδραση στους οπαδούς τους. Αυτές οι επιδράσεις περιλαμβάνουν την αφοσίωση στον ηγέτη, την ενθάρρυνση των οπαδών να δεχτούν και να εκτελέσουν τη βούλησή του χωρίς δισταγμό ή ερωτήσεις. Ο όρος χάρισμα, του οποίου το αρχικό νόημα ήταν «δώρο», συνήθως προορίζεται για ηγέτες οι οποίοι με την επιρροή τους είναι σε θέση να ωθήσουν τους οπαδούς τους να επιτύχουν εξαιρετικά επιτεύγματα. Συχνά αυτοί οι ηγέτες αντιπροσωπεύουν ένα διάλειμμα από την καθιερωμένη τάξη και μέσω της ηγεσίας τους επιτυγχάνονται σημαντικές κοινωνικές αλλαγές (House, 1976).

Πριν από τη δεκαετία του 1980, η χαρισματική ηγεσία ήταν ένα σχετικά σκοτεινό ερευνητικό θέμα στο πεδίο της οργανωσιακής συμπεριφοράς. Οι Conger και Kanungo ανέπτυξαν ένα μοντέλο χαρισματικής ηγεσίας μέσα σε οργανωσιακό πλαίσιο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η χαρισματική ηγεσία βασίζεται στις αντιλήψεις του υφιστάμενου για τη συμπεριφορά του ηγέτη του. Οι χαρισματικοί ηγέτες διαφέρουν από τους άλλους ηγέτες ως προς την ικανότητά τους να σχεδιάζουν και να διατυπώνουν ένα εμπνευσμένο όραμα. Η συμπεριφορά και οι ενέργειές τους ενισχύουν την εντύπωση ότι αυτοί και η αποστολή τους είναι εξαιρετικές. Ως εκ τούτου, τα άτομα επιλέγουν να ακολουθούν αυτούς τους ηγέτες στο πλαίσιο της διοίκησης, όχι μόνο λόγω της επίσημης εξουσίας του αρχηγού, αλλά και λόγω των διαμορφούμενων αντιλήψεων περί του εξαιρετικού χαρακτήρα του ηγέτη τους (Conger et al., 2000).

Σύμφωνα με τους Conger και Kanungo, τα βασικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών ηγετών είναι τα ακόλουθα:

1. Όραμα και εκφορά του: ο χαρισματικός ηγέτης έχει ένα όραμα, που εκφράζεται ως εξιδανικευμένος στόχος, το οποίο προτείνει ένα μέλλον καλύτερο από την υπάρχουσα

κατάσταση. Στο πλαίσιο αυτό, είναι ικανός να διασαφηνίσει τη σπουδαιότητα του οράματός του με όρους κατανοητούς για τους άλλους.

2. Προσωπικός κίνδυνος: ο χαρισματικός ηγέτης είναι πρόθυμος να αναλάβει υψηλό προσωπικό κίνδυνο, να επιβαρυνθεί με υψηλό κόστος και να επιδείξει αυτοθυσία, προκειμένου να πραγματοποιήσει το όραμά του.
3. Ευαισθησία για τις ανάγκες των υφισταμένων: ο χαρισματικός ηγέτης αντιλαμβάνεται τις ικανότητες των άλλων και ανταποκρίνεται με θέρμη στις ανάγκες και τα συναισθήματά τους.
4. Αντισυμβατική συμπεριφορά: ο χαρισματικός ηγέτης επιδεικνύει πρωτότυπη συμπεριφορά που αντιβαίνει στους κανόνες.

Στο μοντέλο αυτό αντιλαμβανόμαστε ότι η σχέση ηγέτη-υφισταμένου είναι ιδιαίτερος σημαίνουσα. Υπάρχει μια διαδικασία επηρεασμού των υφισταμένων που αναλύεται σε τέσσερα βήματα. Ο ηγέτης παρουσιάζει ένα ελκυστικό όραμα, μία μακροπρόθεσμη στρατηγική για την επίτευξη ενός στόχου συνδέοντας το παρόν του οργανισμού με ένα καλύτερο μέλλον. Τα επιθυμητά οράματα ανταποκρίνονται στο χρόνο και τις συνθήκες και αποτυπώνουν τη μοναδικότητα του οργανισμού. Δεύτερον, ένα όραμα θεωρείται ελλιπές όταν δεν συνοδεύεται από μία δήλωση για αυτό. Οι χαρισματικοί ηγέτες μπορεί να χρησιμοποιήσουν τις δηλώσεις οράματος, για να εντυπωθεί στους υφισταμένους ένας υπερκείμενος στόχος και σκοπός. Στη συνέχεια δηλώνουν τις προσδοκίες τους για υψηλές επιδόσεις και εκφράζουν την πίστη ότι οι υφιστάμενοι μπορούν να τις επιτύχουν. Έτσι, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των υφισταμένων. Ακολούθως, με λέξεις και ενέργειες ο ηγέτης διατυπώνει ένα σύνολο αξιών και δίνει το παράδειγμα που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι υφιστάμενοι. Οι ίδιοι φροντίζουν να δημιουργήσουν ένα κλίμα ασφάλειας και αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας. Τέλος, ο χαρισματικός ηγέτης προχωρά σε συμπεριφορές που εμπλέκουν το συναίσθημα είναι αντισυμβατικές, για να επιδείξει θάρρος και πίστη στο όραμά του. Οι υφιστάμενοι από την άλλη «πιάνουν» τα συναισθήματα που μεταδίδει ο ηγέτης (Robbins & Judge, 2013).

#### 2.2.5. Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι κατά κάποιο τρόπο μια επέκταση της συναλλακτικής ηγεσίας. Η συναλλακτική ηγεσία υπογραμμίζει τη συναλλαγή ή την ανταλλαγή μεταξύ ηγετών, συναδέλφων και υφισταμένων. Αυτή η ανταλλαγή βασίζεται στον ηγέτη που συζητά με άλλους



για ό,τι απαιτείται και καθορίζει τους όρους και τις ανταμοιβές που θα λάβουν, εάν εκπληρώσουν αυτές τις απαιτήσεις (ενδεχομενική ανταμοιβή). Στη συναλλακτική ηγεσία η διοίκηση βασίζεται στις εξαιρέσεις (ενεργητική διοίκηση), δηλαδή ο ηγέτης παρακολουθεί και αναζητά παρεκκλίσεις από κανόνες και πρότυπα και προβαίνει σε σωστές ενέργειες ή παρεμβαίνει μόνο όταν δεν τηρούνται τα πρότυπα (παθητική διοίκηση) ή ακόμα αποποιείται των ευθυνών του (διοίκηση με ελάχιστες λειτουργικές παρεμβάσεις-laissez faire). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρακινούν τους άλλους να κάνουν περισσότερα από την αρχική τους πρόθεση και συχνά περισσότερα από ό,τι πίστευαν ότι μπορούσαν να καταφέρουν. Θέτουν πιο δύσκολες προσδοκίες και συνήθως επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες τείνουν, επίσης, να έχουν πιο αφοσιωμένους και ικανοποιημένους οπαδούς. Επιπλέον, εμπυχώνουν τους υφισταμένους τους και δίνουν προσοχή στις ατομικές τους ανάγκες και την προσωπική ανάπτυξή τους, βοηθώντας τους να αναπτύξουν τις δικές τους ηγετικές δυνατότητες. Η μετασχηματιστική ηγεσία, ωστόσο, οδηγεί την ηγεσία σε ένα επόμενο επίπεδο. Εμπνέει τους υφισταμένους να δεσμευτούν για το κοινό όραμα και τους στόχους μέσα στον οργανισμό, παρακινώντας τους να επιλύουν τα προβλήματα με καινοτόμες μεθόδους και αναπτύσσοντας τις ηγετικές τους ικανότητες μέσω καθοδήγησης και παροχής προκλήσεων, αλλά και υποστήριξης (Bass & Riggio, 2006).

Η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία δεν αποτελούν αντικρουόμενες προσεγγίσεις ως προς τον τρόπο επίτευξης των στόχων. Αλληλοσυμπληρώνονται, αν και δεν είναι εξίσου σημαντικές. Η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται στη συναλλακτική ηγεσία και παράγει επίπεδα προσπάθειας και επίδοσης των υφισταμένων υψηλότερα από αυτά που θα μπορούσε να παράγει μόνη της η συναλλακτική ηγεσία. Το αντίστροφο δεν ισχύει (Robbins & Judge, 2013).

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει συγκεντρώσει φήμη και, ως επί το πλείστον, οι οργανισμοί έδωσαν έμφαση στους μετασχηματιστικούς ηγέτες για να αποκτήσουν το απαιτούμενο επίπεδο οργανωσιακής απόδοσης (Judge and Piccolo, 2004 στο Imran et al., 2016). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ευρέως αποδεκτή σε όλο τον κόσμο, λόγω του ποσοστού επιτυχίας της έναντι άλλων μορφών ηγεσίας. Ο Rasool et al. (2015) διαπίστωσε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι οραματική, χρησιμοποιώντας αυτοσαρκαστικό χιούμορ και εμπνέει τους υφισταμένους. Ο Bass et al. (2003) υποστήριξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αυξάνει τη βιωσιμότητα της απόδοσης της μονάδας, χρησιμοποιώντας την ενθάρρυνση στην παροχή κινήτρων και μπορεί να φέρει αποτελεσματικά προσανατολισμό μάθησης στους οργανισμούς (Imran et al., 2016).

Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Ο Burns (1978) εντόπισε δύο τύπους μετασχηματιστικών ηγετών: τον μεταρρυθμιστή και τον επαναστάτη. «Ο μεταρρυθμιστής λειτουργεί σε μέρη, ενώ ο επαναστάτης λειτουργεί με σύνολα. Ο μεταρρυθμιστής επιδιώκει τροποποιήσεις εναρμονισμένες με τις υπάρχουσες τάσεις και σύμφωνα με τις επικρατούσες αρχές και κινήσεις. Ο επαναστάτης αναζητά ανακατευθύνσεις, σύλληψη ή αντιστροφή των κινήσεων και τη μετάλλαξη αρχών» (Burns, 1978 στο Beugré et al., 2006).

Οι οργανισμοί χρειάζονται τη μετασχηματιστική ηγεσία, για να βελτιώσουν την απόδοσή τους, όταν αλλάζει το πραγματικό επιχειρηματικό περιβάλλον. Η έρευνα των García-Morales et al. (2012) συνέβαλε σε μια τέτοια βελτίωση των επιδόσεων δείχνοντας τον στρατηγικό ρόλο της οργανωσιακής μάθησης και της οργανωσιακής καινοτομίας. Η μετασχηματιστική ηγεσία μέσω της οργανωσιακής μάθησης και της καινοτομίας επηρεάζει ταυτόχρονα την οργανωσιακή απόδοση. Πρώτον, η έρευνα καταδεικνύει μια θετική σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και οργανωσιακής μάθησης και καινοτομίας. Αυτό το στυλ ηγεσίας αναλύει, τροποποιεί και οδηγεί τα συστήματα, σχεδιάζοντάς τα να μοιράζονται και να μεταφέρουν γνώση μέσω της οργανωσιακής μάθησης. Η μελέτη επιβεβαιώνει, επίσης, τη θετική σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και καινοτομίας άμεσα και έμμεσα μέσω της δημιουργίας ικανοτήτων που εστιάζουν στη μάθηση για την ελαχιστοποίηση του κόστους των εσωτερικών αλλαγών (Lei et al., 1999· Slater and Narver, 1995 στο García-Morales et al., 2012). Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν τη σπουδαιότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας για την καινοτομία (McDonough, 2000 στο García-Morales et al., 2012), ένα ιδιαίτερα ελκυστικό εύρημα που υποστηρίζει το χαρακτηρισμό της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως περισσότερο αφοσιωμένης στις συλλογικές αποφάσεις, τους συλλογικούς στόχους και τη δημιουργία δυνατοτήτων από ό,τι η συναλλακτική ηγεσία (García-Morales et al., 2012).

#### 2.2.6. Αυθεντική ηγεσία

Οι περισσότερες από τις παραπάνω θεωρίες επικεντρώνονται στο ζήτημα της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας και αγνοούν δύο σημαντικούς παράγοντές της, την ηθική και την εμπιστοσύνη. Οι σύγχρονοι οργανισμοί χαρακτηρίζονται ως σύνθετα ηθικά περιβάλλοντα που επιβάλλουν σημαντικές ηθικές απαιτήσεις και προκλήσεις στους οργανωσιακούς εμπλεκόμενους (Hannah et al., 2011).

Αν και η έννοια της αυθεντικότητας αναγνωρίζεται, γενικά, ότι έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία, η σύγχρονη αντίληψη περί αυθεντικότητας εμφανίστηκε τα τελευταία 80 χρόνια (Erickson 1995a στο Avolio & Gardner, 2005). Ο όρος «αυθεντικότητα» αναφέρεται στην απόκτηση προσωπικών εμπειριών, είτε είναι σκέψεις, συναισθήματα, ανάγκες, επιθυμίες, προτιμήσεις ή πεποιθήσεις, διαδικασίες που συλλαμβάνονται από την εντολή να γνωρίζει κανείς τον εαυτό του και επιπλέον υποδηλώνει ότι κάποιος ενεργεί σύμφωνα με τον αληθινό εαυτό του, εκφράζοντάς τον με τρόπους που είναι σύμφωνοι με τις εσωτερικές σκέψεις και τα συναισθήματά του. Η αναγνώριση της αυτοαναφορικής φύσης της αυθεντικότητας είναι κρίσιμη για την κατανόηση της (Avolio & Gardner, 2005).

Η ανάδειξη εταιρικών σκανδάλων, η κακοδιαχείριση και οι ευρύτερες κοινωνικές προκλήσεις, που αντιμετωπίζουν οι δημόσιοι και ιδιωτικοί οργανισμοί, συνέβαλαν να στραφεί μόλις πρόσφατα η προσοχή στην αυθεντικότητα και την αυθεντική ηγεσία. Η σύγκλιση αυτών των προκλήσεων οδήγησε στην ανάγκη για πιο θετικές μορφές ηγεσίας σε θεσμούς και οργανισμούς με στόχο την αποκατάσταση της εμπιστοσύνης σε όλα τα επίπεδα της ηγεσίας (Walumbwa et al., 2008).

Σε αυτές τις δύσκολες και ταραγμένες περιόδους, υπήρξε έντονη η παραδοχή μεταξύ των μελετητών (George et al., 2003 στο Avolio & Gardner, 2005) ότι μια αυθεντικότερη στρατηγική ανάπτυξης ηγεσίας είναι σημαντική και αναγκαία, για να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η αναγνώριση αυτή παρείχε την ώθηση για την εναρκτήρια διάσκεψη κορυφής του Gallup Leadership Institute Summit που πραγματοποιήθηκε στο Omaha της Νεμπράσκα τον Ιούνιο του 2004. Σκοπός της διάσκεψης ήταν να προωθηθεί ο διάλογος μεταξύ των μελετητών και των επαγγελματιών από διάφορους τομείς, με ηγέτες από τον επιχειρηματικό, πολιτικό, εκπαιδευτικό και στρατιωτικό τομέα, ώστε να προκύψουν πρωτότυπες ιδέες και να διατυπωθεί η βασική θεωρία σχετικά με την ανάπτυξη της αυθεντικής ηγεσίας (Avolio & Gardner, 2005).

Κατά τους Shamir & Eilam-Shamir, οι αυθεντικοί ηγέτες διακρίνονται για τα εξής χαρακτηριστικά τους:

1. Οι αυθεντικοί ηγέτες δεν υποκρίνονται ότι είναι ηγέτες μόνο, επειδή βρίσκονται σε ηγετική θέση, ούτε εργάζονται για την ανάπτυξη της εικόνας ή του προσώπιού τους ως ηγέτες. Η λειτουργία τους ως ηγέτες είναι μία αυτοαναφορική πράξη, είναι μέρος αυτού που αισθάνονται ότι είναι ο «αληθινός» ή ο «πραγματικός» εαυτός τους. Με άλλα λόγια, κατά την ανάληψη του ηγετικού ρόλου, οι αυθεντικοί ηγέτες είναι ο εαυτός τους και δεν προσαρμόζονται στις προσδοκίες των άλλων.

2. Συναφώς, οι αυθεντικοί ηγέτες δεν αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο ή δε συμμετέχουν σε ηγετικές δραστηριότητες για το κύρος, την τιμή ή άλλες προσωπικές ανταμοιβές. Αντίθετα, οδηγούνται από μια πεποίθηση. Έχουν μια αιτία που βασίζεται στην αξία ή μια αποστολή που θέλουν να προωθήσουν και αναλαμβάνουν την ηγεσία, για να προωθήσουν αυτή την αιτία ή την αποστολή. Αυτά τα πρώτα δύο καθοριστικά χαρακτηριστικά σημαίνουν ότι η ηγεσία είναι μια ευδαιμονική δραστηριότητα για τους αυθεντικούς ηγέτες.
3. Οι αυθεντικοί ηγέτες αποτελούν πρωτότυπα, όχι αντίγραφα. Αυτό δεν σημαίνει ότι είναι απαραίτητα μοναδικοί ή πολύ διαφορετικοί μεταξύ τους στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Αντίθετα, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, η αιτία ή η αποστολή τους μπορεί να είναι παρόμοιες σε περιεχόμενο με εκείνες άλλων ηγετών και οπαδών. Ωστόσο, η διαδικασία μέσω της οποίας έχουν καταλήξει σε αυτές τις πεποιθήσεις και αιτίες δεν είναι μια διαδικασία απομίμησης. Αντιθέτως, τα έχουν εσωτερικεύσει με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες. Διατηρούν τις αξίες τους αληθινές, όχι επειδή αυτές οι αξίες είναι κατάλληλες από κοινωνική ή πολιτική άποψη, αλλά επειδή τις έχουν βιώσει ως αληθινές, καθώς έχουν αναπτυχθεί από προσωπικές εμπειρίες, προσωπική σκέψη και προσωπική μάθηση.
4. Οι αυθεντικοί ηγέτες είναι ηγέτες των οποίων οι ενέργειες βασίζονται στις αξίες και τις πεποιθήσεις τους. Αυτό που λένε είναι σύμφωνο με αυτό που πιστεύουν και οι ενέργειές τους είναι συνεπείς τόσο με τα λόγια όσο και με τις πεποιθήσεις τους. Επειδή ενεργούν σύμφωνα με τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους και όχι για να ευχαριστούν ένα κοινό, να κερδίσουν δημοτικότητα ή να προωθήσουν κάποιο προσωπικό ή στενό πολιτικό ενδιαφέρον, οι αυθεντικοί ηγέτες μπορούν να χαρακτηριστούν ως έχοντες υψηλό επίπεδο ακεραιότητας. Επειδή τα λόγια και οι πράξεις τους συμφωνούν με τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους, μπορούν, επίσης, να χαρακτηριστούν ως εξαιρετικά ειλικρινείς.

## 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 3.1. Οι διαστάσεις της αειφορίας

Διαπιστώνεται ότι η έννοια της «αειφορίας» ορίζεται τόσο ευρέως, ώστε να είναι ανοιχτή σε πολύ διαφορετικές ερμηνείες, γεγονός που δημιουργεί δυνητικές παρεξηγήσεις. Οι ορισμοί της αειφορίας κυμαίνονται από αρκετά στενά και ακριβή όρια σε μια ευρύτερη και πιο αόριστη έννοια. Γενικά, πάντως, ο όρος «αειφορία» χρησιμοποιείται, για να περιγράψει έναν στόχο ο οποίος επιφανειακά τουλάχιστον είναι αναμφισβήτητα επιθυμητός (Dixon & Fallon, 1989).

Από συστημική άποψη, η αειφορία θεωρείται ένα σύστημα στο οποίο η οικονομία είναι ένα υποσύστημα της ανθρώπινης κοινωνίας, το οποίο είναι με τη σειρά του υποσύστημα της βιόσφαιρας και το όφελος σε έναν τομέα συνεπάγεται απώλεια από έναν άλλο. Αυτό μπορεί να παρουσιαστεί ως τρεις ομόκεντροι κύκλοι, όπου η οικονομία και η κοινωνία περιορίζονται από τα περιβαλλοντικά όρια. Εναλλακτικά, η αειφορία καθορίζεται στην Πρωτοβουλία για τη Χάρτα της Γης (2000), η οποία μιλά για «μια βιώσιμη παγκόσμια κοινωνία που βασίζεται στον σεβασμό στη φύση, στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην οικονομική δικαιοσύνη και στην κουλτούρα της ειρήνης». Σύμφωνα με την Παγκόσμια Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών (2005), η αειφορία αφορά στο συνδυασμό των περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών απαιτήσεων ως τους «τρεις πυλώνες» της. Σε αυτή την τελευταία άποψη, όμως, οι τρεις πυλώνες της αειφορίας δεν αλληλοαποκλείονται και μπορούν να ενισχυθούν αμοιβαία. Αυτός ο τελευταίος ορισμός έχει γενικά αναφερθεί ως τριπλή αειφορία. Όλα αυτά καθορίζουν την αειφορία ως συστημική κατάσταση, όπου η υπερθέρμανση του πλανήτη είναι και η αιτία και το προϊόν σύνθετων συστημικών αλληλεπιδράσεων (Smith, 2011).

Όπως τονίστηκε από τον Kidd, η έννοια της αειφορίας δεν είναι καινούργια, έχει μάλλον μακρά ιστορία και έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου. Αυτή η εξέλιξη έχει επηρεαστεί από διαφορετικά πνευματικά και πολιτικά ρεύματα σκέψης που το καθένα έχει διαμορφώσει τη δική του έννοια περί αειφορίας. Η ανασκόπηση των μελετών επιτρέπει τον προσδιορισμό τριών κύριων τομέων που έχουν διαμορφώσει και χαρακτηρίσει την εξελισσόμενη συζήτηση για την αειφορία, τον περιβαλλοντικό, τον κοινωνικό και τον οικονομικό (Giovannoni & Fabietti, 2013).

Μια από τις επικρατούσες απόψεις σχετικά με την έννοια της αειφορίας αναφέρει αυτή την έννοια επισημαίνοντας τη σχέση των ανθρώπων και φύσης (περιβαλλοντικός τομέας). Παρότι δεν έχει παραμεληθεί ποτέ ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της αειφορίας, τα τελευταία 30 χρόνια έχει τονιστεί συχνά ως περιβαλλοντικό ζήτημα (Drexhage & Murphy, 2010). Συγκεκριμένα, κατά τη

διάρκεια της δεκαετίας του 1970, ο όρος «αειφορία» άρχισε να χρησιμοποιείται ευρέως σε σχέση με περιβαλλοντικά προβλήματα. Σε αυτό το πλαίσιο, η αυξανόμενη ανησυχία για τα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα και ο σκεπτικισμός σχετικά με τη δυνατότητα σημαντικής μείωσης της βιομηχανικής ρύπανσης ώθησαν τα Ηνωμένα Έθνη να θεωρήσουν αυτά τα προβλήματα ως «εμπόδιο στην ανάπτυξη» (Kidd, 1992).

Ένα βασικό βήμα έγινε με τη Διάσκεψη του ΟΗΕ για το περιβάλλον, η οποία έλαβε χώρα στη Στοκχόλμη το 1972. Αυτή οδήγησε στην ανάπτυξη 26 αρχών, οι περισσότερες από τις οποίες αφορούσαν περιβαλλοντικές ανησυχίες. Συγκεκριμένα, η τρίτη αρχή ανέφερε ότι «η ικανότητα της Γης να παράγει ζωτικούς ανανεώσιμους πόρους πρέπει να διατηρηθεί και, όπου είναι εφικτό, να αποκατασταθεί ή να βελτιωθεί» (UN, 1972 στο Giovannoni & Fabietti, 2013). Η διάσκεψη της Στοκχόλμης ενήργησε ως μέσο για τη δημιουργία του περιβαλλοντικού προγράμματος των Ηνωμένων Εθνών (UNEP), καθώς και για τη δημιουργία ορισμένων εθνικών υπηρεσιών προστασίας του περιβάλλοντος. Από την ίδρυσή του, το 1972, ένας από τους σημαντικότερους στόχους του περιβαλλοντικού προγράμματος των Ηνωμένων Εθνών ήταν η προώθηση της συνεργασίας στη φροντίδα του περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό, το UNEP τόνισε, επίσης, τη σημασία της οικολογικής ανάπτυξης, που ορίζεται ως «η απόδοση των ανανεώσιμων πόρων και η ταυτόχρονη παρακολούθηση της εξάντλησης των μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας». Το UNEP έφερε στο προσκήνιο την έννοια της «βιώσιμης απόδοσης» στον ορισμό της οικολογικής ανάπτυξης. Το 1987, η τελική έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (WCED), με τίτλο «Το Κοινό μας Μέλλον», παρείχε μια γενική εικόνα της κατάστασης του περιβάλλοντος, καθώς και τον πιο δημοφιλή ορισμό της Αειφόρου Ανάπτυξης, ως «η ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες». Από τη δεκαετία του 1970 έως τη δεκαετία του 1990, η αειφορία σχετίζεται πρωτίστως με περιβαλλοντικές ανησυχίες. Παράλληλα, όμως, αναδύεται και μία κοινωνική συζήτηση γύρω από την έννοια αυτή (Giovannoni & Fabietti, 2013).

Έτσι, οι κοινωνικές πτυχές της αειφόρου ανάπτυξης δεν παραμελήθηκαν. Για παράδειγμα, ο ορισμός της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη (WCED, 1987) επικεντρώνεται στη συμφιλίωση των αναγκών των σημερινών και των μελλοντικών γενεών. Σύμφωνα με τους Dempsey et al. (2011), η προσοχή που δίνεται στην ισότητα μεταξύ γενεών από τον ορισμό του WCED τονίζει τις κοινωνικές πτυχές και ιδιαίτερα

τους βασικούς καθοριστικούς παράγοντες της κοινωνικής ισότητας, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η διανεμητική δικαιοσύνη και η ισότητα των συνθηκών. Σε αυτό το πλαίσιο, ο αποκλεισμός από τη συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή μιας κοινότητας θεωρήθηκε ότι αποτελεί τον πυρήνα της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης, διότι μπορεί να οδηγήσει σε ρατσισμό και διακρίσεις (Pierson 2002· Ratcliffe 2000 στο Giovannoni & Fabietti, 2013). Εκτός από αυτή τη συζήτηση, ο κοινωνικός διάλογος αναπτύχθηκε, επίσης, στο πλαίσιο των εταιρειών και συνδέθηκε ιδιαίτερα με την έννοια της κοινωνικής ευθύνης. Σύμφωνα με τους Giovannoni και Fabietti (2013), ήδη το 1953 ο οικονομολόγος Howard Bowen καθορίζει την κοινωνική ευθύνη των επιχειρηματιών ως «την υποχρέωση των επιχειρηματιών να ακολουθούν αυτές τις πολιτικές, να λαμβάνουν αυτές τις αποφάσεις ή να ακολουθούν εκείνες τις γραμμές δράσης που διασταυρώνονται με τους στόχους και τις αξίες της κοινωνίας μας». Η κοινωνική ευθύνη σε τελική ανάλυση συνεπάγεται μια δημόσια στάση απέναντι στο οικονομικό και ανθρώπινο δυναμικό της κοινωνίας ως προθυμία να δει κανείς ότι οι πόροι αυτοί χρησιμοποιούνται για ευρύτερους κοινωνικούς σκοπούς και όχι μόνο για τα στενά καθορισμένα συμφέροντα ιδιωτών και επιχειρήσεων.

Σύμφωνα με τους Drexhage και Murphy (2010), η επόμενη Παγκόσμια Διάσκεψη Κορυφής του Γιοχάνεσμπουργκ για την Αειφόρο Ανάπτυξη (WSSD) «κατέδειξε σημαντική μεταστροφή στην αντίληψη της βιώσιμης ανάπτυξης, μακριά από τα περιβαλλοντικά ζητήματα, στραμμένη προς την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη». Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2012 η Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UNCSD) που έλαβε χώρα στο Ρίο ντε Τζανέιρο αποσκοπούσε στην εξασφάλιση ανανεωμένης πολιτικής δέσμευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, στην αξιολόγηση της προόδου και της υλοποίησης όσον αφορά στην τήρηση των προηγούμενων δεσμεύσεων και στην αντιμετώπιση νέων και αναδυόμενων προκλήσεων. Στο πλαίσιο του Ρίο +20, ο ΟΗΕ συμφώνησε σχετικά με την ανάγκη επίτευξης στόχων βιώσιμης ανάπτυξης, υπογραμμίζοντας τη σημασία τόσο των κοινωνικών όσο και των περιβαλλοντικών ανησυχιών καθώς και την ανάγκη για έναν πληρέστερο ορισμό του ρόλου των επιχειρήσεων για την αειφόρο ανάπτυξη (Drexhage & Murphy, 2010).

Η τρίτη διάσταση της αειφορίας αφορά στη σχέση μεταξύ των σύγχρονων επιχειρήσεων και των κοινωνικών και περιβαλλοντικών θεμάτων. Όπως υποστηρίζει ο Gray, ο «καπιταλισμός και οι καταστροφικές του τάσεις εκδηλώνονται με τη μεγαλύτερη δημιουργία του, την εταιρεία» (Gray, 2010). Δεδομένης της εξάντλησης των φυσικών πόρων που προκαλείται από τις δραστηριότητες

τους, οι επιχειρήσεις πρέπει να κινηθούν προς την κατεύθυνση να χρησιμοποιούν μόνο πόρους που καταναλώνονται με ρυθμό χαμηλότερο από τη φυσική αναπαραγωγή ή με ρυθμό χαμηλότερο από την ανάπτυξη υποκατάστατων. Ταυτόχρονα, πρέπει να φροντίζουν να μην προκαλούν εκπομπές που συσσωρεύονται στο περιβάλλον με ρυθμό που υπερβαίνει την ικανότητα του φυσικού συστήματος να τις απορροφά και να τις αφομοιώνει. Τέλος, οι δραστηριότητες που ασκούν δεν πρέπει να υποβαθμίζουν το οικοσύστημα (Dyllick & Hockerts, 2002). Επιπλέον, από επιχειρηματική άποψη, η αειφορία αναφέρεται στην ικανότητα μιας εταιρείας να έχει διάρκεια, τόσο από την άποψη της κερδοφορίας, της παραγωγικότητας και των οικονομικών επιδόσεων, όσο και από την άποψη της διαχείρισης των περιβαλλοντικών και κοινωνικών περιουσιακών στοιχείων που συνθέτουν το κεφάλαιό της. Οι Dyllick και Hockerts (2002) ορίζουν την βιωσιμότητα των επιχειρήσεων ως «την ικανοποίηση των αναγκών των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων μιας επιχείρησης [...] χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητά της να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μελλοντικών εμπλεκόμενων». Από την άποψη αυτή, ο επιχειρησιακός λόγος για τη βιωσιμότητα αποκάλυψε ένα εγγενές παράδοξο μεταξύ των εταιρειών και της βιωσιμότητας (Gray, 2010). Αφενός θεωρούνται όλο και περισσότερο από τις κυβερνήσεις ως αναπόφευκτο μέσο για να εφαρμοστεί η κοινωνική και περιβαλλοντική βιωσιμότητα, δεδομένης της δύναμης των εταιρειών να ασκούν έλεγχο στην κοινωνία και να παράγουν καινοτομίες μεγάλης κλίμακας. Από την άλλη πλευρά, βρίσκονται στο επίκεντρο των ανησυχιών για την υποβάθμιση των φυσικών πόρων και την παραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων (Hawken et al., 1999).

Συνοψίζοντας, η «αειφόρος ανάπτυξη ενσωματώνει την ολοκλήρωση, την κατανόηση και τη δράση πάνω στις σύνθετες διασυνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ του περιβάλλοντος, της οικονομίας και της κοινωνίας» (Drexhage & Murphy, 2010). Η αειφορία δεν σημαίνει απλώς ότι κάτι μπορεί να διαρκέσει. Αφορά στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αναπτυχθούν συγκεκριμένες πρωτοβουλίες χωρίς να διακυβεύεται η ανάπτυξη άλλων στο περιβάλλον, τώρα και στο μέλλον (Hargreaves & Fink, 2003).

Ένας οργανισμός θα πρέπει να συνδυάζει τις μετρήσεις της οικονομικής επιτυχίας με αυτές που μετρούν την περιβαλλοντική διαχείριση και την κοινωνική δικαιοσύνη, δηλαδή τους τρεις ακρογωνιαίους λίθους των επιτυχημένων βιώσιμων οργανισμών: τους ανθρώπους, τον πλανήτη και τα κέρδη. Οι βιώσιμοι οργανισμοί είναι ανθεκτικοί και δημιουργούν οικονομική αξία, υγιή οικοσυστήματα και ισχυρές κοινότητες. Επιβιώνουν μακροπρόθεσμα, επειδή συνδέονται στενά με υγιή οικονομικά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά συστήματα (Perrott, 2015).



Έτσι, η βιωσιμότητα σχετίζεται με διάφορες πτυχές της απόδοσης και της ανάπτυξης: 1) σε προσωπικό επίπεδο, στη διατήρηση της προσωπικής ψυχολογικής και σωματικής υγείας, 2) σε οργανωσιακό επίπεδο, στη διατήρηση ενός εργασιακού περιβάλλοντος που επιτρέπει στους εργαζόμενους να αναπτύξουν πολλαπλώς την ευφυΐα τους με στόχο την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, οι οποίοι ευθυγραμμίζονται με τους στόχους των ενδιαφερομένων, 3) σε κοινωνικό επίπεδο, στην κοινωνικά υπεύθυνη δράση στην ευρύτερη κοινότητα και 4) σε οικολογικό επίπεδο, στη διατήρηση και βιώσιμη περιβαλλοντική μεταβολή (Casserley & Critchley, 2010).

### **3.2. Αειφόρος Ηγεσία**

Η αειφόρος ηγεσία δεν βρίσκεται ακόμη στο επίπεδο μιας ώριμης θεωρητικής σύλληψης και είναι στην πρώτη φάση της κλίμακας, εισαγωγή-αξιολόγηση-καθιέρωση της έννοιας, για να κατοχυρωθεί ως μεγάλη θεωρία. Ως σημείο εκκίνησης, είναι συνεπώς χρήσιμο να συγκρίνουμε επιλεκτικά την αειφόρο ηγεσία με άλλες θεωρίες και προσεγγίσεις ηγεσίας, καθώς έχει πολλά χαρακτηριστικά που αλληλοεπικαλύπτονται, χωρίς, ωστόσο, να χάνει τα δικά της διακριτικά στοιχεία. Η μετασχηματιστική και αειφόρος ηγεσία είναι παρόμοιες στα εξής: 1) αφοσίωση στην κατανόηση του συνόλου, επειδή η δημιουργία κοινής νοηματοδότησης διευκολύνει τη δέσμευση των ενδιαφερομένων, 2) παροχή πνευματικών κινήτρων στους ενδιαφερόμενους, 3) παρότρυνση μέσω εμπνευσμένων δράσεων και 4) εξατομικευμένη αντιμετώπιση των ενδιαφερομένων (Avolio, Bass, & Jung, 1999· Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003 στο Peterlin, Pearse & Dimovski, 2015). Ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται περισσότερο στο προσωπικό χάρισμα ή στην επιρροή των σημερινών οπαδών (House, Spangler & Woycke, 1991 στο Peterlin, Pearse & Dimovski, 2015), η αειφόρος ηγεσία επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δυνατοτήτων στις μελλοντικές γενιές για μια αξιοπρεπή ύπαρξη (Peterlin, Pearse & Dimovski, 2015). Η αειφόρος ηγεσία βασίζεται, επίσης, στην έννοια της ηθικής ηγεσίας (Brown & Treviño, 2006 στο Peterlin, Pearse & Dimovski, 2015), αλλά επεκτείνει το πεδίο εφαρμογής της υποστηρίζοντας ότι ηθικό είναι να λαμβάνεται υπόψη ένα ευρύτερο φάσμα ενδιαφερομένων συμπεριλαμβανομένων των μελλοντικών γενεών και του φυσικού περιβάλλοντος. Ο Olivier (2012) εξέθεσε μια σειρά κρίσιμων προκλήσεων ηγεσίας, και χαρακτήρισε την αειφορία ως μία από τις βασικές σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές και οικολογικές προκλήσεις του ηθικού ηγέτη, που ο Αριστοτέλης τον ονόμασε «αγαθόν». Αυτός επιδιώκει την ευημερία των υποκειμένων του, διότι αναλαμβάνει την προστασία της κοινής ευημερίας της κοινότητας (Peterlin, Pearse & Dimovski, 2015).

Αν και η αειφόρος ηγεσία μοιάζει σε πολλά σημεία με τις παραπάνω θεωρήσεις, οι διάφορες αυτές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν διαφορετικούς συντελεστές βαρύτητας στην οργανωσιακή βιωσιμότητα. Ωστόσο, η αειφόρος ηγεσία θεωρείται ως περισσότερο πολυδιάστατο μοντέλο στο θεωρητικό της πλαίσιο, επειδή είναι συστημικό, ολιστικό και ενσωματώνει πολλά από αυτά που προτείνουν οι άλλες ξεχωριστές προσεγγίσεις. Οι πρακτικές της από την άλλη καλύπτουν πολυδιάστατα συστήματα διαχείρισης, αρχές, διαδικασίες και αξίες που η έρευνα δείχνει ότι μπορούν να δημιουργήσουν μακροπρόθεσμες οργανωσιακές επιδόσεις και ανθεκτικότητα/αντοχή. Επίσης, υποστηρίζει τη μακροπρόθεσμη προσέγγιση, όσον αφορά στη λήψη οργανωσιακών αποφάσεων και στη συνεκτίμηση της βιωσιμότητας πέρα από τις ατομικές και πιο περιορισμένες έννοιες της τριπλής βάσης, την εταιρική κοινωνική ευθύνη και την εταιρική ευθύνη. Μια ολιστική προοπτική είναι πολύτιμη, επειδή μεγάλο μέρος της υπάρχουσας βιβλιογραφίας τείνει να είναι κατακερματισμένο και απλοποιημένο, αντί να εξετάζει την πολύπλοκη, συστημική φύση των ηγετικών συμπεριφορών στην πράξη (Suriyankietkaew & Avery, 2014).

Οι Avery & Bergsteiner αντλώντας από τον επιχειρηματικό τομέα και αναζητώντας μια απάντηση στην ερώτηση σχετικά με το σκοπό μιας επιχείρησης θεωρούν ότι η επιχείρηση θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό της ως ένα αλληλεξαρτώμενο μέλος μιας κοινότητας που αποτελείται από πολλούς ενδιαφερόμενους, τα συμφέροντα των οποίων είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένα με την επιχειρηματική επιτυχία. Από αυτή την άποψη, μια επιχείρηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύστημα μακροχρόνιων σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών. Σε ένα τέτοιο σύστημα, η επιρροή των ενδιαφερομένων δημιουργεί πίεση στην οργάνωση να συμπεριφέρεται με ηθικά, περιβαλλοντικά και κοινωνικά υπεύθυνους τρόπους και με τη σειρά της η αλληλεξάρτηση αυτή βοηθά την επιχείρηση να είναι βιώσιμη και ανθεκτική. Αυτή η εναλλακτική προσέγγιση στην ηγεσία αναφέρεται ποικιλοτρόπως ως «αειφόρος». Αυτό δεν σημαίνει μόνο ότι μια επιχείρηση είναι πράσινη και κοινωνικά υπεύθυνη. Οι έρευνες και οι παρατηρήσεις σε περισσότερες από 50 εταιρείες σε όλο τον κόσμο δείχνουν ότι η αειφόρος ηγεσία απαιτεί μακροπρόθεσμη προοπτική λήψης αποφάσεων, προώθηση της συστημικής καινοτομίας που αποσκοπεί στην αύξηση της αξίας του πελάτη, ανάπτυξη ενός ειδικευμένου, πιστού και ιδιαίτερα αφοσιωμένου εργατικού δυναμικού καταλήγοντας να προσφέρει ποιοτικά προϊόντα, υπηρεσίες και λύσεις. Εν κατακλείδι, η αειφόρος ηγεσία αγκαλιάζει πτυχές της ανθρωπιστικής διοίκησης, καθώς προσδίδει αξία στους ανθρώπους και εξετάζει την επιχείρηση ως παράγοντα κοινωνικής

ευημερίας. Αυτές οι πρακτικές αποτελούν ένα αυτοενισχυτικό σύστημα ηγεσίας που ενισχύει την απόδοση μιας επιχείρησης και τις προοπτικές της για επιβίωση (Avery & Bergsteiner, 2011).

Η έννοια της αειφόρου ηγεσίας, σύμφωνα με τον S. Lambert βρίσκεται ακόμα στα σπάργαλα, όσον αφορά στην εκπαίδευση. Τονίζει ότι υπάρχει μια πρόκληση ως προς την κατανόηση της ορολογίας που χρησιμοποιείται, καθώς η έννοια της αειφορίας συνήθως συνδέεται με την οικολογία, το περιβάλλον και τη συντήρηση των πόρων. Δεν πρέπει να συγχέουμε την αειφόρο ηγεσία με την ηγεσία για τη βιωσιμότητα, για την οποία ένα σημαντικό κομμάτι της βιβλιογραφίας επικεντρώνεται στην ηγεσία των οργανισμών, για να διασφαλίσει ότι αυτοί διατηρούν το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν (Lambert, 2011).

Η αειφόρος ηγεσία βασίζεται σε μια παθιασμένη πεποίθηση ότι όλοι στο σχολείο θα είναι πετυχημένοι στη μαθητική τους διαδρομή. Αποτελείται από τους βασικούς παράγοντες που στηρίζουν τη μακροπρόθεσμη επιτυχία και ανάπτυξη του σχολείου και χτίζει μια ηγετική κουλτούρα βασισμένη στον ηθικό σκοπό να εξασφαλίζει την επιτυχία σε όλους (Davies, 2007).

Κάποια άλλα χαρακτηριστικά της αειφόρου ηγεσίας περιλαμβάνονται στον ορισμό των Hargreaves & Fink. Η αειφόρος ηγεσία έχει σημασία, εξαπλώνεται και διαρκεί. Πρόκειται για ευθύνη που αναλαμβάνεται από κοινού, η οποία δεν εξαντλεί αδικαιολόγητα ανθρώπινους ή οικονομικούς πόρους και φροντίζει να αποφεύγει την αρνητική επίδραση στο άμεσο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η αειφόρος ηγεσία ασκεί, εναγκαλίζεται ενεργητικά τις δυνάμεις που την επηρεάζουν και οικοδομεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον οργανωσιακής ποικιλομορφίας που προάγει τη διασταύρωση καλών ιδεών και επιτυχημένων πρακτικών σε κοινότητες κοινής μάθησης και ανάπτυξης (Hargreaves & Fink, 2004). Συμπληρώνοντας τον παραπάνω αρχικό ορισμό, οι Hargreaves & Fink προσθέτουν ότι η αειφόρος ηγεσία διατηρεί και αναπτύσσει τη σε βάθος μάθηση για όλους που έχει διάρκεια και συνεχή οφέλη για όλους τώρα και στο μέλλον (Hargreaves & Fink, 2012).

Τέλος, εκκινώντας από συστημική προσέγγιση ο M.Fullan επισημαίνει ότι η εκπαιδευτική αειφορία είναι η ικανότητα ενός συστήματος να εμπλέκεται στις πολυπλοκότητες της συνεχούς βελτίωσης που συνάδουν με τις βαθιές αξίες του ανθρώπινου σκοπού (Lambert, 2011).

### 3.2.1 “Honeybee” Leadership

Οι Avery & Bergsteiner, οι οποίοι ορίζουν την «αειφόρο ηγεσία» προσεγγίζοντάς την με συστημικό τρόπο, θεωρούν ότι η έννοια της ηγεσίας ξεπερνάει τη συνηθισμένη αντίληψη του ενός

ισχυρού ατόμου ή της μιας ισχυρής ομάδας. Πρόκειται κυρίως για ένα σύστημα αρχών, διαδικασιών, αξιών και πρακτικών που υιοθετούνται από την επιχείρηση προκειμένου να εξασφαλίσει τη συνέχειά της στο μέλλον. Η ηγεσία, φυσικά, περιλαμβάνει και τον ανθρώπινο παράγοντα, ηγέτες και υφισταμένους. Ωστόσο, η αποτελεσματική ηγεσία αφορά στο πώς τα ξεχωριστά άτομα αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, με την κουλτούρα του οργανισμού, τις διαδικασίες του και με το εξωτερικό περιβάλλον. Με τη σειρά του αυτό έχει επίδραση στο πώς ο οργανισμός κατανέμει τους οικονομικούς και τους ανθρώπινους πόρους του (Avery & Bergsteiner, 2012).

Οι Avery και Bergsteiner (2011) ανέπτυξαν δύο μοντέλα ηγεσίας σε αντιπαραβολή το ένα με το άλλο (Honeybee leadership-Locust Leadership). Το πρώτο μοντέλο, που προσομοιάζει με τη ζωή των μελισσών, έχει πιο βιώσιμο προσανατολισμό και έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- εστιάζει κυρίως σε μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που τα διανέμει υπεύθυνα σε όσο το δυνατόν περισσότερους εμπλεκόμενους
- θεωρεί έναν οργανισμό βιώσιμο, όταν το πλαίσιο των λειτουργιών του είναι βιώσιμο και όταν λαμβάνονται υπόψη οι βασικές ανάγκες όλων των μερών που αποτελούν τον οργανισμό
- η φιλοσοφία του οργανισμού επικεντρώνεται στη φροντίδα και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
- φροντίζει για την προστασία του πλανήτη, για την τοπική κοινότητα, όπου δραστηριοποιείται, προστατεύοντας την εικόνα του μέσω της ηθικής συμπεριφοράς του

Στη συνέχεια διατύπωσαν 23 πρακτικές ενσωμάτωσης των αρχών του μοντέλου τους με τη μορφή πυραμίδας. Η αειφόρος ηγεσία ενστερνίζεται πτυχές της ανθρωπιστικής διοίκησης, καθώς περιλαμβάνει την αποτίμηση των ανθρώπων και την εξέταση της επιχείρησης ως παράγοντα κοινωνικής ευημερίας. Αυτές οι πρακτικές αποτελούν ένα αυτο-ενισχυτικό σύστημα ηγεσίας που ενισχύει την απόδοση μιας επιχείρησης και τις προοπτικές της για επιβίωση.

Οι Avery και Bergsteiner (2011) κατέταξαν τις θεμελιώδεις πρακτικές στο χαμηλότερο επίπεδο της πυραμίδας. Μπορούν να εισαχθούν οποιαδήποτε στιγμή η διοίκηση αποφασίσει να το πράξει.

Οι 14 βασικές πρακτικές περιλαμβάνουν προγράμματα κατάρτισης και ανάπτυξης προσωπικού, προσπάθειες για φιλικές εργασιακές σχέσεις, διατήρηση προσωπικού (αποφυγή απολύσεων), σχεδιασμό διαδοχής, αποτίμηση της εμπειρίας των εργαζομένων και της συμβολής τους στην εμπιστοσύνη των πελατών και στην καινοτομία, ηθική συμπεριφορά, προώθηση της

μακροπρόθεσμης σκέψης, χειρισμό των οργανωσιακών αλλαγών, ανεξαρτησία από τις χρηματοπιστωτικές αγορές, προώθηση της περιβαλλοντικής και κοινωνικής ευθύνης, εξισορρόπηση των πολλαπλών ενδιαφερόντων των εμπλεκόμενων και διασφάλιση ότι ένα κοινό όραμα κατευθύνει τον οργανισμό.

Οι πρακτικές υψηλότερου επιπέδου αποτελούν, κατά τους Avery και Bergsteiner (2011), το δεύτερο επίπεδο της πυραμίδας. Ασχολούνται με τη λήψη αποκεντρωμένων και συναινετικών αποφάσεων, τη δημιουργία αυτοαπασχολούμενων εργαζομένων, την αξιοποίηση της δύναμης των ομάδων, την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης, τη διαμόρφωση μιας οργανωσιακής νοοτροπίας που να επιτρέπει τη βιώσιμη ηγεσία και να μοιράζεται και να διατηρεί τη γνώση του οργανισμού. Η πυραμίδα στηρίχθηκε στην ιδέα ότι, όταν εφαρμόζονται οι θεμελιώδεις πρακτικές, διευκολύνουν και υποστηρίζουν την εμφάνιση των πρακτικών υψηλότερου επιπέδου.

Οι κύριοι οδηγοί επίδοσης δημιουργούν το τρίτο επίπεδο. Τα στοιχεία της καινοτομίας, της αφοσίωσης του προσωπικού και της ποιότητας παρέχουν ουσιαστικά την εμπειρία των τελικών πελατών και, ως εκ τούτου, καθορίζουν την οργανωσιακή επίδοση. Οι κύριοι οδηγοί απόδοσης προκύπτουν με τη σειρά τους από διάφορους συνδυασμούς εντός του ιδρύματος και τις πρακτικές υψηλότερου επιπέδου. Ο προσανατολισμός της ομάδας, οι εξειδικευμένοι και εμπυχωμένοι εργαζόμενοι, καθώς και η κουλτούρα που υποστηρίζει την ανταλλαγή γνώσεων και αναπτύσσει εμπιστοσύνη βελτιώνει την ποιότητα (Avery & Bergsteiner, 2011).

Η κορυφή της πυραμίδας περιέχει πέντε αποτελέσματα επίδοσης που συνιστούν τη βιώσιμη ηγεσία. Τα 23 στοιχεία από τα διάφορα επίπεδα της πυραμίδας συλλογικά οδηγούν στην:

- ακεραιότητα του οργανισμού και της φήμης του
- βελτιωμένη ικανοποίηση του πελάτη
- σταθερά επιχειρησιακά οικονομικά
- μακροπρόθεσμη αξία μετόχων
- μακροπρόθεσμη αξία για πολλούς εμπλεκόμενους

Οι Avery και Bergsteiner επικεντρώθηκαν στην έρευνα στον ιδιωτικό τομέα και κατέληξαν ότι η αιεφόρος ηγεσία βοηθά έναν οργανισμό να ενδυναμώσει με την πάροδο του χρόνου και να αντιμετωπίσει τις αναπόφευκτες «καταιγίδες» με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για μια επιχείρηση. «Η αιεφόρος ηγεσία αναδύεται από την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων [...] δεν υπάρχει κανένας «σωστός» τρόπος μέσα στο γενικό μοντέλο της αιεφόρου ηγεσίας» (Gerard, McMillan & D'Annunzio-Green, 2017).

### 3.2.2. The Cambridge Sustainability Leadership Model

Με βάση τη θεωρία της ηγεσίας και την πρακτική της βιωσιμότητας από τους ηγέτες, σχεδιάστηκε από το Cambridge Institute for Sustainability Leadership ένα μοντέλο βιώσιμης ηγεσίας, το οποίο έχει τρία συστατικά: α) το εξωτερικό και εσωτερικό πλαίσιο για την ηγεσία, β) τα χαρακτηριστικά, το στυλ, τις δεξιότητες και τη γνώση του μεμονωμένου ηγέτη και γ) τις ηγετικές ενέργειες. Κανένα από αυτά τα στοιχεία δεν είναι μοναδικό για τους ηγέτες της βιωσιμότητας, αλλά συλλογικά δημιουργούν ένα ξεχωριστό σύνολο χαρακτηριστικών και ενεργειών που ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της βιωσιμότητας. Η βιώσιμη ηγεσία είναι προσανατολισμένη προς την επίτευξη βαθιάς αλλαγής είτε στο πολιτικό και οικονομικό σύστημα, στα επιχειρησιακά μοντέλα και τις πρακτικές είτε στην ευρύτερη κοινωνική σύμβαση ανάμεσα ενδιαφερόμενα μέρη και την κοινωνία. Ως εκ τούτου, αυτό το μοντέλο ηγεσίας αφορά στη δημιουργία αλλαγών (Visser, & Courtice, 2011).

Σύμφωνα με τους Visser, & Courtice (2011), τρία στοιχεία συμπλέκονται στη λειτουργία του μοντέλου αυτού:

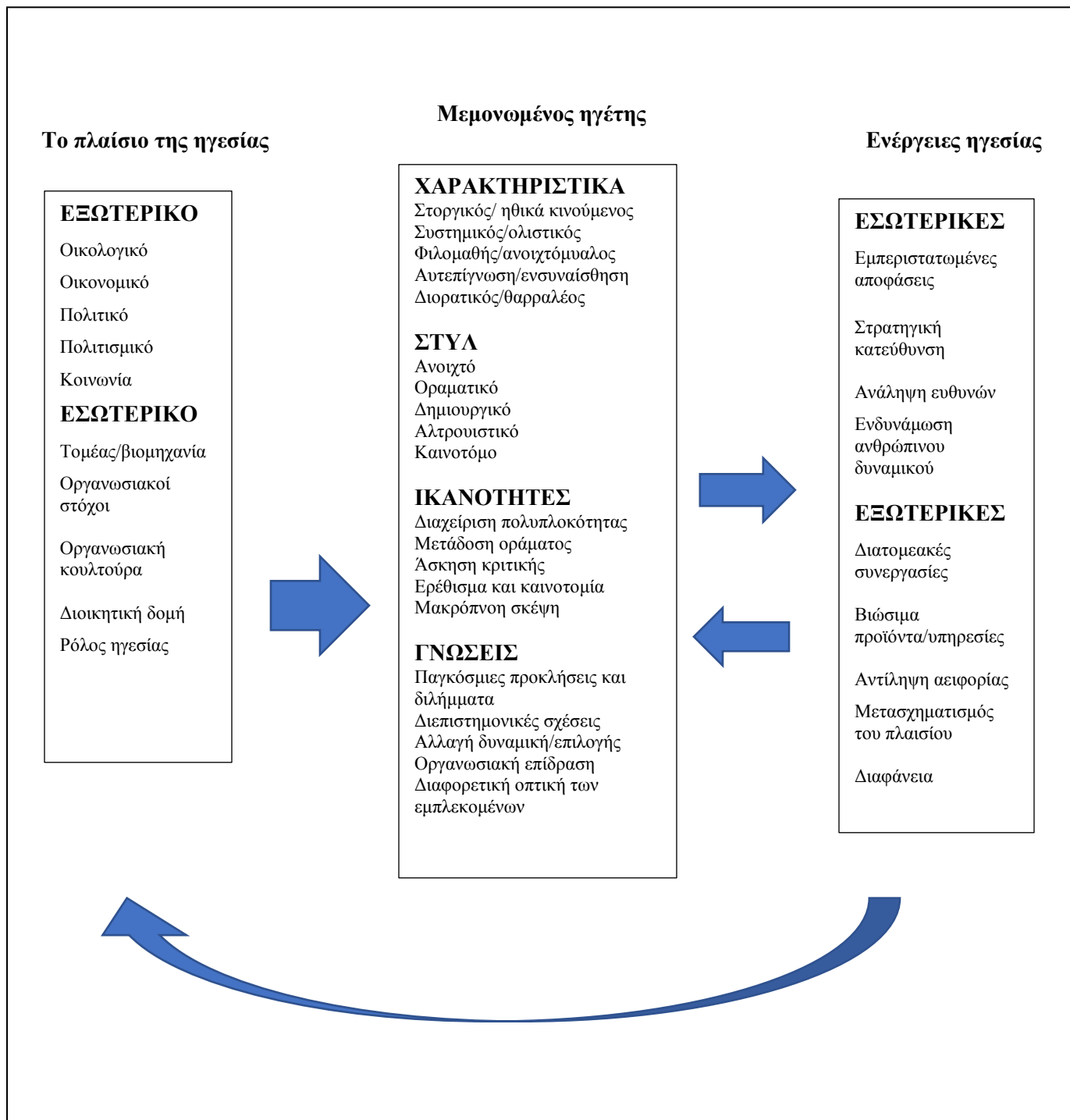
A) Το πλαίσιο: Στο μοντέλο αυτό, το πλαίσιο αναφέρεται στις συνθήκες ή το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν οι ηγέτες και το οποίο έχει άμεση ή έμμεση σχέση με τον οργανισμό και τη λήψη αποφάσεων. Το πλαίσιο αυτό χωρίζεται σε γενικές γραμμές στο πλαίσιο που είναι εξωτερικό του οργανισμού και στο οποίο ο ηγέτης μπορεί να έχει μικρότερο βαθμό επιρροής (π.χ. οικολογικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό και κοινοτικό πλαίσιο) και στο εσωτερικό του οργανισμού ή του τομέα του, πάνω στο οποίο γενικά θεωρείται ότι έχει υψηλότερο επίπεδο επιρροής (π.χ. οργανωσιακή κουλτούρα, δομή διακυβέρνησης ή ρόλο ηγεσίας).

B) Τα μεμονωμένα (ατομικά) χαρακτηριστικά:

Για την κατανόηση του βιώσιμου ηγέτη απαιτείται να εκτιμηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, το στυλ, οι δεξιότητες και οι γνώσεις του. Ο συνδυασμός αυτών καθιστά τον κάθε ηγέτη μοναδικό. Αυτό δε σημαίνει ότι ενσωματώνει όλα τα χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού. Αντίθετα, οφείλει να αντλεί τι είναι κατάλληλο ή προσαρμόσιμο στην προσωπικότητα του και τις περιστάσεις, έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της αειφορίας. Επιπλέον, στόχος του είναι να αναπτύξει αυτές τις ιδιότητες σε άλλους, ώστε να επιτρέψει να υπάρχει εντός του οργανισμού μια μορφή κατανεμημένης ηγεσίας.

Γ) Οι ενέργειες της ηγεσίας: οι ενέργειες της ηγεσίας είναι ιδιαίτερα σημαντικές, διότι το χάσμα μεταξύ των προσδοκιών ή των επιταγών της βιωσιμότητας και των πραγματικών επιδόσεων

παραμένει ευρύ. Οι μεμονωμένοι ηγέτες και οι ενέργειές τους έχουν μια αυτονόητα αμοιβαία σχέση, ώστε η καθεμία μπορεί να επηρεάσει και να αλλάξει την άλλη. Οι εσωτερικές ενέργειες έχουν αφετηρία και προσανατολισμό τον οργανισμό, ενώ οι εξωτερικές ενέργειες σχετίζονται με τους εμπλεκόμενους στον οργανισμό. Το μοντέλο αυτό στην εξελικτική του μορφή προτείνει επτά βασικά χαρακτηριστικά της αειφόρου ηγεσίας, τη συστημική κατανόηση, τη συναισθηματική νοημοσύνη, τον προσανατολισμό στις αξίες, το όραμα που εμπνέει, το ανοικτό στυλ, την καινοτόμο προσέγγιση και τη μακροπρόθεσμη προοπτική.



*Εικόνα 1: The Cambridge Sustainability Leadership Model*



### 3.3. Ανασκόπηση μελετών

#### 3.3.1. Προτεινόμενα μοντέλα αειφόρου ηγεσίας

Οι Casserley & Critchley (2010) διεξάγοντας ποιοτική έρευνα, ασχολήθηκαν με το επίπεδο του άγχους σε πιλότους και πώς η εταιρεία ανταποκρίνεται σε αυτό. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η εξουθένωση είναι η ακραία συνέπεια μιας μη βιώσιμης προσέγγισης της εργασίας και της καριέρας. Στη συνέχεια παρουσίασαν τα χαρακτηριστικά που ανέπτυξαν τα άτομα ως αποτέλεσμα των μη βιώσιμων προσεγγίσεων που οι ίδιες οι εταιρίες ανέπτυξαν. Αυτά είναι:

1. Εθισμός στη δράση: οι ηγέτες είναι έντονα επιδερμικοί, προσανατολισμένοι προς τη δράση και την επιδίωξη βραχυπρόθεσμων στόχων με χαρακτηριστική την έλλειψη στρατηγικής σκέψης. Η λήψη αποφάσεων γίνεται παρορμητικά, στερώντας τις ορθολογικής βάσης και λαμβάνοντας υπόψη μόνο τις άμεσες και βραχυπρόθεσμες συνέπειές τους.
2. Προσανατολισμός στην επιτυχημένη σταδιοδρομία. Οι ηγέτες βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση με την εργασία και την καριέρα τους χωρίς να υπάρχει η αίσθηση διαχωρισμού αυτών των δύο ταυτίζοντας απόλυτα τις προοπτικές και τα ενδιαφέροντά τους με αυτά του οργανισμού.
3. Ηγέτες-αυθεντίες των πάντων. Οι ηγέτες έχουν υπερβολική αυτοπεποίθηση και αίσθηση της δικής τους σπουδαιότητας που τους οδηγεί στην έλλειψη αντίληψης του πεπερασμένου των ορίων τους. Έχουν αναπτύξει την αίσθηση της παντοδυναμίας σε αυτό που μπορούν οι ίδιοι να επιτύχουν και πιστεύουν ότι δεν χρειάζεται να συμμορφώνονται με τους κανόνες που ακολουθούν οι άλλοι.

Στον αντίποδα όλων αυτών, οι Casserley και Critchley (2010) παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά του δικού τους μοντέλου αειφόρου ηγεσίας ως εξής:

Η αειφόρος ηγεσία θέτει την ανθρώπινη βιωσιμότητα ως προϋπόθεση για την απόδοση είτε αφορά στην ψυχολογική ευφύια είτε στη σωματική κατάσταση. Στο πλαίσιο αυτό, ο ηγέτης οφείλει να αποκτήσει την ικανότητα σκέψης για το ποιος είναι ο δικός του προορισμός και τα εσωτερικά του κίνητρα αποβάλλοντας νευρωτικά κίνητρα που οδηγούν στην εξουθένωση και σε τοξικά εργασιακά περιβάλλοντα. Επίσης, σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει και το οργανωσιακό πλαίσιο, η κουλτούρα και οι συνθήκες εργασίας και η αλληλεπίδραση τους με τις βασικές ατομικές διαδικασίες. Ο ηγέτης παίζει καθοριστικό ρόλο και καθορίζει ο ίδιος τον τρόπο με τον οποίο δεσμεύεται με τον οργανισμό, αλλά και τον τρόπο που ο οργανισμός δεσμεύεται προς την κοινωνία, γιατί μόνο μέσα στην κοινωνία μπορεί να αναπτυχθεί αποτελεσματικά. Τέλος, άλλο ένα

χαρακτηριστικό της αειφόρου ηγεσίας είναι ότι οι ηγέτες μαθαίνουν κυρίως μέσα από την ανάγνωση της εμπειρίας τους, αποκτώντας το αίσθημα της προοπτικής. Ο ηγέτης χρειάζεται να επανακτήσει την επαφή του με όσους έχουν πραγματική αντίληψη για το τι συμβαίνει μέσα στον οργανισμό. Αυτό σημαίνει να κατέβουν από τη θέση ελέγχου και να λάβουν υπόψη τι ακούνε από τους άλλους, αν και κάτι τέτοιο έρχεται σε αντιπαράθεση με την κουλτούρα υψηλών αποδόσεων των οργανισμών (Casserley & Critchley, 2010).

Ένα άλλο μοντέλο διατυπώθηκε από τον Steve Lambert (2011) και αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον S.Lambert τα συστατικά στοιχεία αυτού του μοντέλου είναι τα εξής:

- Το πρώτο συστατικό στοιχείο είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων του προσωπικού και μάλιστα η ανάδειξη ηγετών μέσα από τον ίδιο τον οργανισμό. Για να επιτευχθεί, βέβαια, κάτι τέτοιο, δεν αρκούν μόνο οι εκπαιδευτικές επιμορφώσεις. Πρέπει να εκπονηθεί ένα στρατηγικό πλάνο για το πώς μπορεί να επιτευχθεί και να εφαρμοστεί αυτό σε επίπεδο οργανισμού ασκώντας πρακτικά τα άτομα στην ηγεσία και τη διοίκηση χωρίς, όμως, αυτό να γίνει αυτοσκοπός.
- Το δεύτερο συστατικό στοιχείο αφορά στη στρατηγική κατανομή, το οποίο σημαίνει ότι είναι απαραίτητο τα άτομα να εμπυχώνονται έτσι, ώστε να αναπτύσσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και ικανότητες, τις ηγετικές ικανότητες και τεχνικές που έμαθαν στις επιμορφώσεις τους, για να μπορούν να τις αξιοποιήσουν είτε έχουν να αντιμετωπίσουν αλλαγές στην κυβερνητική πολιτική που μπορεί να τους επηρεάσουν είτε εσωτερικές προκλήσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες από άποψη χρόνου, χώρου και εκχώρησης αρμοδιοτήτων, ώστε το άτομο να αισθάνεται ότι είναι χρήσιμο και η συμβολή του στην πρόοδο του οργανισμού είναι μετρήσιμη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, αν σχηματιστούν ομάδες συναδέρφων, που επιφορτίζονται με συγκεκριμένες πρωτοβουλίες και αντί κάθε μεσαίο και υψηλόβαθμο ηγετικό στέλεχος να ξεκινήσει να ασχολείται με αυτές τις προκλήσεις ταυτόχρονα, να υπάρχει μια σταδιακή εισαγωγή σε αυτές, ώστε να εξασφαλιστεί η διατήρηση της ισορροπίας.
- Επίσης, σημαντική παράμετρος είναι να εναρμονιστούν οι βραχυπρόθεσμοι με τους μακροπρόθεσμους στόχους εξυπηρετώντας οι πρώτοι τους δεύτερους, αποτελώντας δομικά στοιχεία τους και βοηθώντας στην εκπλήρωση του μακροπρόθεσμου οράματος του οργανισμού. Όπως και οι Hargreaves και Fink, έτσι και ο S. Lambert θεωρεί απαραίτητο

στοιχείο της αειφόρου ηγεσίας τη μάθηση από την ποικιλομορφία που συντελεί στην ευημερία των σπουδαστών όσο και στην εκπαίδευσή τους. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να τονιστεί ότι η ποικιλομορφία και η κοινωνική ενσωμάτωση αποτελούν πλαίσια και δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ως δικαιολογία για τις κακές επιδόσεις των σπουδαστών.

- Η τελευταία παράμετρος του μοντέλου περιλαμβάνει τη συντήρηση, που συνίσταται στην αναγνώριση και στο σεβασμό για το παρελθόν, το οποίο δεν απεμπολείται, αλλά χρησιμοποιείται, για να στηρίξει το μέλλον. Ο κίνδυνος εδώ είναι ότι το παρελθόν χρησιμοποιείται ως δικαιολογία, για να μην κάνουμε κάτι στο μέλλον. Τα θεσμικά όργανα πρέπει να υιοθετήσουν μια μαθησιακή προσέγγιση δράσης, με την οποία οι νέες προσεγγίσεις μεταλαμπαδεύονται και ενεργοποιούνται στις υπάρχουσες καταστάσεις, βελτιώνουν τη δραστηριότητα του ιδρύματος και του επιτρέπουν να προχωρήσει χωρίς να εγκαταλείψει το παρελθόν του.

### 3.3.2. Το μοντέλο των Hargreaves και Fink

Από τους πρωτοπόρους που ασχολήθηκαν με την αειφόρο ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στην υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν οι Hargreaves και Fink, οι οποίοι παρουσίασαν το δικό τους μοντέλο βασιζόμενο σε επτά διαστάσεις.

Ξεκινώντας αντίστροφα παρουσιάζουν τις συνέπειες της τυποποίησης στην εκπαίδευση που ήταν μια κίνηση της περασμένης δεκαετίας που θεωρητικά θα αναμόρφωνε την εκπαίδευση βελτιώνοντας όλα τα επιτεύγματα των μαθητών και μειώνοντας το χάσμα μεταξύ των πλουσιότερων και των φτωχότερων στην ουσία, όμως, συμπάρεσυρε και την εκπαιδευτική ηγεσία στην αποτυχία. Τα αποτελέσματα τελικά έφτασαν έως ένα σημείο, καθώς η ταχύτητα είχε μεγαλύτερη σημασία από τη ουσία. Τα σχολεία δεν μπόρεσαν να μοιραστούν τη γνώση τους με άλλα, μέσα σε μία κουλτούρα μάθησης και η υπερβολική έμφαση στην τυποποίηση τελικά επέφερε ζημία στη δημιουργική, κριτική και υγιή μάθηση. Οι προσπάθειες εκπαιδευτικών και ηγετών κατανάλωσαν πολλή από την ενέργειά τους και κατέληξαν να μείνουν λιγοστοί και εξουθενωμένοι. Αυτά ήταν μερικά από τα χαρακτηριστικά της μη βιώσιμης αλλαγής (Hargreaves & Fink, 2012).

Αντίθετα με όλα τα παραπάνω, κατά τους Hargreaves και Fink (2012), απαραίτητα συστατικά στοιχεία προς μία βιώσιμη αλλαγή είναι:

1. Η μείωση των τυποποιημένων δοκιμασιών για τους μαθητές και η εισαγωγή αξιολόγησης που ξεκινάει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό
2. Η ελαστικοποίηση των ποινών, όταν δεν επιτυγχάνονται οι σχολικές επιδόσεις
3. Η Αποκατάσταση της εκπαιδευτικής ποικιλομορφίας
4. Η προσπάθεια προσέλκυσης εκπαιδευτικών μέσω οργάνωσης επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στις οποίες οι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται από κοινού με την ανταλλαγή πληροφοριών και την αλληλοϋποστήριξη
5. Η προτεραιότητα σε πρωτοβουλίες που υποστηρίζουν την ηγεσία και τον ηγέτη καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του.

Πιο συγκεκριμένα, οι επτά διαστάσεις που ανέπτυξαν οι Hargreaves και Fink και συνιστούν το μοντέλο τους είναι οι ακόλουθες:

### **Βάθος**

Η αειφορία είναι εγγενώς και αναλλοίωτα ηθική. Ο σκοπός της είναι να αναπτυχθεί αυτό που έχει σημασία και διάρκεια προς όφελος όλων. Ο κεντρικός βιώσιμος στόχος της εκπαίδευσης είναι η βαθιά και ευρεία μάθηση για όλους, η οποία είναι συχνά αργή μάθηση, κρίσιμη, διεισδυτική και στοχαστική. Είναι η μάθηση που λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των ανθρώπων και είναι συνδεδεμένη με τη ζωή τους. Μια τέτοιου είδους μάθηση δεν κυνηγά την απόδοση και δεν μετριέται αποκλειστικά με τις δοκιμασίες. Η αειφόρος σχολική ηγεσία υπερασπίζεται το βάθος της μάθησης ενάντια στη σκοπιμότητα των άμεσων αποτελεσμάτων. Δεν φοβάται να διακηρύξει ότι η επιτακτική προσήλωση σε βραχυπρόθεσμους στόχους στερείται ηθικής και είναι ανεφάρμοστη. Η βιώσιμη ηγεσία έρχεται σε αντίθεση με τις πολιτικές μεταρρύθμισης του «γρήγορου σχολείου» που δίνουν έμφαση περισσότερο στην ποσότητα παρά στην ποιότητα.

### **Μήκος**

Ένα από τα σημαντικότερα γεγονότα στη ζωή όλων των σχολείων είναι η αλλαγή στην ηγεσία. Η κακοδιαχείριση του ζητήματος αυτού είναι εμφανής κυρίως, επειδή οι πιο βασικές θεωρήσεις σχετικά με την ηγεσία είναι λανθασμένες, καθώς οι περισσότεροι ταυτίζουν την ηγεσία με διοικητικά ανώτερα άτομα και ηρωικούς ηγέτες που μεταμορφώνουν τα αποτυχημένα σχολεία και για αυτό ξεχωρίζουν περισσότερο στη δημόσια φαντασία. Ωστόσο, η μακροπρόθεσμη πολιτική

και πορεία του σχολείου είναι ένα ζήτημα εξίσου αναγκαίο. Η αποτελεσματική διαδοχή σημαίνει να υπάρχει ένα σχέδιο με θετικές και συντονισμένες ροές ηγεσίας, σε πολυετή βάση και με τη συμμετοχή πολλών ανθρώπων, που θα εξασφαλίσουν τη βελτίωσή τους με την πάροδο του χρόνου δίνοντας προτεραιότητα τόσο στην εξερχόμενη όσο και στην εισερχόμενη γνώση. Η επιτυχημένη διαδοχή σημαίνει, επίσης, την αναγνώριση, την αντιμετώπιση και τη διαχείριση της συναισθηματικής αναταραχής που δημιουργούν τα γεγονότα διαδοχής. Αυτό προϋποθέτει να αποφεύγουμε να αντιμετωπίζουμε τους ηγέτες σαν να πρόκειται να διαρκέσουν για πάντα. Η επιτυχής διαδοχή απαιτεί να αντιμετωπίσουμε την ηγεσία ως κάτι που εκτείνεται πολύ πέρα από την επαγγελματική και ακόμη και τη φυσική ζωή ενός ηγέτη. Η επιτυχημένη διαδοχή προκαλεί τους ηγέτες να σκεφτούν για το αν θα πρέπει να ξεκινήσουν πρωτοβουλίες που η επιτυχία τους εξαρτάται μόνο από αυτούς και δεν θα επιβιώσουν μετά την αποχώρησή τους. Ένας από τους καλύτερους τρόπους εξασφάλισης επιτυχούς διαδοχής είναι να επεκταθεί και να διαδοθεί η ηγεσία στους ανθρώπους τώρα, όχι μόνο στο μέλλον, να διανεμηθεί και να αναπτυχθεί η ηγεσία, ώστε οι διάδοχοι να αναδυθούν και να αναλάβουν πιο εύκολα. Η διανεμητική ηγεσία αναπτύσσει ηγετικές ικανότητες σε άλλους, έτσι, ώστε να μπορούν να γίνουν τόσο ταλαντούχοι όσο αυτοί που τους καθοδηγούν και να μπορούν να βασιστούν στα επιτεύγματά τους. Αυτή η διάσταση της ηγεσίας μάς φέρνει κοντά στην τρίτη αρχή της βιώσιμης ηγεσίας: το εύρος.

### **Εύρος**

Το εύρος, ως η τρίτη αρχή της βιώσιμης ηγεσίας, σημαίνει την ηγεσία που εξαπλώνεται, δηλαδή μια κατανεμημένη και κοινή ευθύνη που στηρίζεται στο δούναι και λαβείν. Η βιώσιμη και κατανεμημένη ηγεσία εμπνέει τους/τις εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τριες και τους γονείς να αναζητούν, να δημιουργούν και να εκμεταλλεύονται ευκαιρίες ηγεσίας που συμβάλλουν στη βαθιά και ευρεία μάθηση για όλους τους μαθητές. Η ηγεσία σε ένα σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στο διευθυντή ή στους εκπαιδευτικούς. Εκτείνεται στα επιμέρους άτομα, στις κοινότητες, στα ανώτερα και κατώτερα οργανωσιακά στρώματα (Hargreaves & Fink, 2012). Ένας τρόπος για τους ηγέτες να αφήσουν μια μόνιμη κληρονομιά είναι να εξασφαλιστεί ότι η ηγεσία τους αναπτύσσεται και μοιράζεται με άλλους. Επομένως, η διαδοχή της ηγεσίας υπό το πρίσμα του εύρους σημαίνει κάτι περισσότερο από την προετοιμασία των διαδόχων των διευθυντών. Σημαίνει διανομή ηγεσίας σε όλη την επαγγελματική κοινότητα του σχολείου, ώστε να μπορεί να μεταφερθεί η φλόγα από τη στιγμή που ο επικεφαλής φύγει και να περιοριστούν οι απώλειες της διαδοχής. Σε έναν πολύ

περίπλοκο κόσμο, κανένας ηγέτης, θεσμός ή έθνος δεν μπορεί να ελέγξει τα πάντα χωρίς βοήθεια (Fullan, 2001). Η βιώσιμη ηγεσία είναι μια κατανεμημένη αναγκαιότητα και μια κοινή ευθύνη.

### **Δικαιοσύνη**

Το πιο δύσκολο κομμάτι της βιώσιμης ηγεσίας είναι το μέρος που μας προκαλεί να σκεφτόμαστε πέρα από τα σχολεία μας και τους εαυτούς μας. Είναι το μέρος που μας καλεί να υπηρετούμε το δημόσιο συμφέρον όλων των παιδιών, των ανθρώπων μέσα και έξω από την κοινότητά μας και όχι μόνο τα ιδιωτικά συμφέροντα εκείνων που ανήκουν στο σχολείο. Η αειφόρος ηγεσία σημαίνει φροντίδα για όλους τους ανθρώπους που επηρεάζουν οι ενέργειες και οι επιλογές μας είτε άμεσα είτε έμμεσα. Το πιο δύσκολο κομμάτι της βιώσιμης ηγεσίας είναι όχι μόνο να είμαστε διοικητές οργανισμών ή επαγγελματίες που παράγουν αποτελέσματα απόδοσης, αλλά και μέλη της κοινότητας, πολίτες και άνθρωποι που οδηγούν στην εξυπηρέτηση και την προώθηση του συλλογικού συμφέροντος. Η βιώσιμη ηγεσία είναι η κοινωνικά δίκαιη ηγεσία, τίποτα απλούστερο, τίποτα λιγότερο.

### **Ποικιλομορφία**

Η ποικιλομορφία αποτελεί προϋπόθεση της αειφορίας. Αντίθετα, η τυποποίηση και ο ανταγωνισμός την οδηγούν στην καταστροφή. Η παραγωγική ποικιλομορφία απαιτεί λιγότερους και όχι περισσότερους ελέγχους, μεγαλύτερη ευελιξία στο πρόγραμμα σπουδών και δημιουργικότητα, ρητή αναγνώριση και δέσμευση με τη γνώση και τις μαθησιακές ανάγκες κοινοτήτων που διαφέρουν πολιτισμικά, εξατομικευμένη μάθηση παρά καθοδηγούμενη διδασκαλία, εστιασμένη συνοχή αντί για καταναγκαστική ευθυγράμμιση και ευφυή επαγγελματική ανάπτυξη παρά κατάρτιση κατά τη διάρκεια της θητείας. Η ηγεσία των οργανισμών ως φυσικών συστημάτων, που συνδέονται με τα σύγχρονα δικτυωμένα πρότυπα επικοινωνίας, μπορεί να μας βοηθήσει να συνεργαστούμε παρά να είμαστε απέναντι με την πολιτισμική πολυμορφία των μαθητών/τριών, την επαγγελματική πολυμορφία των εκπαιδευτικών και την οργανωσιακή πολυμορφία των σχολείων. Ισχυρές δικτυακές κοινότητες μάθησης που έχουν μια εξαιρετική αίσθηση του σκοπού τους και που δουλεύουν με σαφείς παραμέτρους συλλογικών, πολλαπλών και ήπιων μορφών εποπτείας αποτελούν μία από τις πολλές στρατηγικές για την αποκατάσταση της πλούσιας ποικιλομορφίας που έχει εξαντληθεί ή καταστραφεί εξαιτίας της τυποποίησης. Σε χώρες, όπου οι άνθρωποι είναι όλο και πιο διαφορετικοί, τα συστήματα, τα

σχολεία και οι στρατηγικές ηγεσίας πρέπει να είναι διαφορετικές, ευέλικτες και ευαίσθητες. Με την επαγγελματική αφοσίωση και την υγιή ηγεσία, η ποικιλομορφία μπορεί και πρέπει να οδηγήσει στη συνοχή, όχι στη σύγχυση. Διαφορετικά, τα τυποποιημένα συστήματα θα προσκολλώνται μόνο στα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα που μόνο πρόσκαιρα θα προβάλλουν ως ένα παραπλανητικά αισιόδοξο προοίμιο σε ένα μη βιώσιμο μέλλον. Οι υποστηρικτές της βιωσιμότητας καλλιεργούν και αναδημιουργούν ένα περιβάλλον που έχει την ικανότητα να διεγείρει τη συνεχή βελτίωση σε ένα ευρύ μέτωπο. Επιτρέπουν στους ανθρώπους να προσαρμόζονται και να ευημερούν στο όλο και πιο περίπλοκο περιβάλλον τους, μαθαίνοντας από τις διαφορετικές πρακτικές του άλλου.

### **Ευρηματικότητα**

Η βιώσιμη βελτίωση χρειάζεται βιώσιμη ενέργεια, η οποία μπορεί να μετατραπεί σε ανθρώπινους και υλικούς πόρους. Αρχικά, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η φύση των πλανητικών πόρων είναι πεπερασμένη. Δευτερευόντως, πρέπει να δεχθούμε ότι η γη είναι εύθραυστη και βρίσκεται σε κίνδυνο, αλλά είναι ακόμα ικανή να καλύψει τις βασικές υλικές ανάγκες και την ανάπτυξη της δυναμικής του κάθε ανθρώπου, χωρίς να καταστραφεί το περιβάλλον, εάν προσεγγίσουμε το πρόβλημα με προσοχή και ευρηματικότητα. Η πρώτη θέση είναι η βιωσιμότητα, ενώ η δεύτερη η αειφόρος ανάπτυξη. Η ευρηματικότητα συνεπάγεται ότι είμαστε πρόθυμοι να αναγνωρίσουμε και να ανταποκριθούμε στα δύο οράματα της σχέσης μας με τον πλανήτη, τους ανθρώπους και την ανάπτυξή τους.

Τα σχολεία μπορούν να επωφελούνται από φυσικούς και οικονομικούς πόρους. Το φυσικό περιβάλλον αποτελεί σημαντική πηγή ανανέωσης. Νέες ή αναβαθμισμένες εγκαταστάσεις, φωτεινές και ευάερες, μπορούν να στηρίξουν την αλληλεπίδραση των μαθητών και των εκπαιδευτικών με την ελκυστικότητα των δημόσιων χώρων καθώς και με τις συμβατικές αίθουσες διδασκαλίας, ενσωματώνοντας και προωθώντας παράλληλα τη σύγχρονη τεχνολογία επικοινωνιών. Τα σχολεία χρειάζονται οικονομικούς, φυσικούς πόρους καθώς και ανθρώπινους πόρους, για να εκπληρώσουν τις μαθησιακές τους υποχρεώσεις για όλους τους μαθητές/τριες.

Ο εκπαιδευτικός ανταγωνισμός μεταξύ των σύγχρονων κοινωνιών για ολοένα και υψηλότερα πρότυπα απόδοσης με οποιοδήποτε κόστος για την αξία όσων πράγματι μαθαίνονται και με οποιοδήποτε κόστος για τους εκπαιδευτικούς και τους ηγέτες που είναι η ουσία και η ψυχή του εκπαιδευτικού οικοσυστήματος, κινδυνεύει να μετατρέψει τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα

σε παρωχημένες εκπαιδευτικές αλλαγές, αδιάφορα για τη βιωσιμότητα, προσανατολισμένα στη σκληρή και βραχυπρόθεσμη επιδίωξη του ανταγωνισμού. Ένα οικοσύστημα δεν είναι μηχανή. Τα οικοσυστήματα αξιολογούν υψηλότερα τα συμφέροντα της κοινότητας έναντι των προσωπικών συμφερόντων, την ποικιλομορφία έναντι της ομοιομορφίας και τη συλλογικότητα έναντι του ατομικότητας, καθώς αποτελούνται από διασυνδέσεις και αλληλεξαρτήσεις. Η βιώσιμη ηγεσία είναι υγιής ηγεσία και θεραπεύει. Οι υγιείς οργανισμοί ανανεώνουν και ανακυκλώνουν τους πόρους τους, προάγουν την ανάπτυξη και την εξέλιξη που σέβεται τους πεπερασμένους πόρους της γης και τη δική μας ικανότητα να συντηρούμε τη ζωή. Αντίθετα, οι ασθενικοί οργανισμοί τους εξαντλούν και τους καταχρώνται, είναι άπληστοι, καθώς εκμεταλλεύονται φυσικούς και ανθρώπινους πόρους για το συμφέρον λίγων. Όταν οι ηγέτες αισθάνονται ενεργητικοί και ζωντανοί, δεν υπάρχει σχεδόν κανένα όριο σε ό,τι μπορούν να επιτύχουν. Η ευρηματικότητα τους δίνει αυτή την ευκαιρία.

Η αειφόρος ηγεσία παρέχει εγγενείς ανταμοιβές και εξωγενή κίνητρα που προσελκύουν και διατηρούν τους καλύτερους. Δίνει χρόνο και ευκαιρία στους ηγέτες να δικτυωθούν, να μάθουν και να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον, καθώς και να προπονηθούν και να συμβουλευθούν τους διαδόχους τους. Η βιώσιμη ηγεσία είναι οικονομική, χωρίς να είναι φθηνή. Συγκεντρώνει προσεκτικά τους πόρους της, για να αναπτύξει τα ταλέντα όλων των εκπαιδευτικών της και όχι για να επιβραβεύσει τις ανταμοιβές στην επιλογή των ήδη αποδεδειγμένων ηγετικών αστέρων (Hargreaves & Fink, 2004).

### **Συντήρηση-διατήρηση**

Οι περισσότερες θεωρίες και πρακτικές της εκπαιδευτικής αλλαγής δεν δίνουν καμία θέση στο παρελθόν. Το βέλος της αλλαγής κινείται μόνο προς την κατεύθυνση προς τα εμπρός. Το παρελθόν είναι ένα πρόβλημα που πρέπει να αγνοηθεί ή να ξεπεραστεί, προκειμένου να προσεγγίσουμε το μέλλον. Για όσους επιδιώκουν την αλλαγή, το παρελθόν είναι η παράλογη αντίσταση εκείνων που επιθυμούν να παραμείνουν αμετακίνητοι και είναι συναισθηματικά ανίκανοι να αφήσουν παλιές συνήθειες, προσκολλησεις και πεποιθήσεις. Έτσι το παρελθόν θεωρείται μια μειωτική, θολή και σκοτεινή περίοδος κακών πρακτικών που αφήνει αρνητική κληρονομιά στα πειθαρχημένα και «εργοστασιακά» πρότυπα σχολικής εκπαίδευσης ή μια οπισθοδρομική επαγγελματική άποψη για τη διδασκαλία που παρεμποδίζει τον εκσυγχρονισμό. Όταν η αλλαγή έχει μόνο παροντικό ή μελλοντικό προσανατολισμό, έρχεται σε αντίθεση με τη βιωσιμότητα. Η αειφόρος ανάπτυξη



σέβεται, προστατεύει, διαφυλάσσει και ανανεώνει όλα όσα είναι πολύτιμα από το παρελθόν και μαθαίνει από αυτό, για να χτίσει ένα καλύτερο μέλλον, υπερασπιζόμενη πολιτιστικές παραδόσεις, γνώσεις και τη συλλογική μνήμη, επειδή είναι πολύτιμες από μόνες τους και επειδή αποτελούν μια σημαντική πηγή μάθησης και βελτίωσης. Η θεωρία των αλλαγών πρέπει να προσεγγίσει το παρελθόν και οι θεωρητικοί πρέπει να μάθουν να το βλέπουν όχι αποκλειστικά ως εμπόδιο στην αλλαγή, αλλά ως πηγή σοφίας και μάθησης που μπορούν να το ανανεώσουν. Έτσι, οι προτάσεις για αλλαγή μπορούν να βασιστούν στην κληρονομιά του παρελθόντος, αντί να το αγνοήσουν ή να το εξαλείψουν. Όταν εξετάζονται οι αλλαγές, η βιώσιμη ηγεσία θα πρέπει να στραφεί στο παρελθόν για τα προηγούμενα που μπορούν να επανασχεδιαστούν και να βελτιωθούν με στόχο να καταδειχθεί τι υπήρξε επιτυχημένο ή αποτυχημένο. Αυτό δεν σημαίνει ότι ζει στο παρελθόν, αλλά σημαίνει ότι το αποτιμά και μαθαίνει από αυτό.

## **ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Η ΕΡΕΥΝΑ**

## **4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **4.1. Αναγκαιότητα-χρησιμότητα της έρευνας**

Σύμφωνα με τον Bottery (2016), δεν είναι απλή σύμπτωση το γεγονός ότι οι προκλήσεις σχετικά με την αειφορία στον τομέα της ηγεσίας συμπίπτουν με τις παγκόσμιες προκλήσεις της αειφορίας σε ευρύτερα κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά συστήματα. Οι ηγέτες στον τομέα της εκπαίδευσης όχι μόνο αντιμετωπίζουν παρόμοια στρεσογόνα προβλήματα, αλλά ακολουθούν πορεία προς μία μη βιώσιμη ανάπτυξη. Αντιλαμβανόμενοι τη φύση και την αναγκαιότητα της αειφορίας και εντάσσοντάς την τόσο στο ηγετικό πλαίσιο όσο και σε ευρύτερα συστήματα οι ηγέτες θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις όχι μόνο των ευρύτερων συστημάτων, αλλά και του δικού τους ηγετικού ρόλου. Ο όρος «αειφορία» στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας συνδέεται με τη διατήρηση στάσεων, συμπεριφορών κ.τ.λ. που έχουν αξία και ενισχύουν την ανάπτυξη υπεύθυνων, φιλομαθών και κριτικών μαθητών. Παρατηρήσεις, όπως των Hargreaves και Fink, που τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τείνουν να θυσιάζουν τη βαθιά και διαρκή μόρφωση στο βωμό των υψηλών αποτελεσμάτων των τυποποιημένων εξετάσεων ή του Davies που θεωρεί ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι προσανατολισμένα αυστηρά στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στις εξετάσεις, δημιουργούν ερωτήματα αν τελικά τα αποτελέσματα τέτοιου είδους ενεργειών είναι βιώσιμα. Ο ρόλος της ηγεσίας στον τομέα αυτό είναι κομβικός, για να εδραιώσει τη κουλτούρα που εστιάζει στον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης και στην επιτυχία όλων των μαθητών.

Θεσμικά, η αειφορία είναι μια πολύπλοκη και αλληλένδετη σχέση μεταξύ οργανισμού, ηγεσίας και των άλλων ενδιαφερομένων, όπως οι εκπαιδευτικοί, η τοπική κοινότητα, οι επιχειρηματίες, οι κυβερνητικοί φορείς χάραξης πολιτικής. Μια τέτοια ποικιλία επιρροών υποδηλώνει ότι, καθώς η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη μπορεί να χρησιμοποιήσει το πλαίσιο των περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών τομέων, για να κατανοήσει το επίκεντρό της, αναγνωρίζοντας παράλληλα την τεράστια πολυπλοκότητα τέτοιων αλληλεπιδράσεων, η αειφόρος ανάπτυξη για την ηγεσία χρειάζεται, επίσης, να αναγνωρίσει την πολυπλοκότητα των επιρροών και των δυνάμεων και να υιοθετήσει μια παρόμοια πολύπλοκη ιδέα (Bottery, 2016).

Όπως αναφέρθηκε και στα προηγούμενα, το μοντέλο της αειφόρου ηγεσίας είναι ακόμα στα σπάργανα, όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης. Στην ελληνική βιβλιογραφία ελάχιστα έχουν γραφτεί και κυρίως αφορούν στην περιβαλλοντική εκπαίδευση χωρίς να δίνεται έμφαση στο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η παρούσα έρευνα, βασιζόμενη στο μοντέλο των

Hargreaves και Fink (2003· 2007), προσπαθεί αναδειξεί τη σπουδαιότητα αντιμετώπισης του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει ποικίλες παραμέτρους. Η καταγραφή των απόψεων των διευθυντών σχετικά με τις επτά συνιστώσες αυτού του μοντέλου αξίζει να διερευνηθεί, καθώς θα αποτελέσει σημαντική πηγή πληροφόρησης και προβληματισμού τόσο για τους ίδιους, όσο και για την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, διαπιστώνοντας τη πολυπλοκότητα του ρόλου τους. Επίσης, έως τώρα δεν έχει γίνει παρόμοια καταγραφή απόψεων στελεχών που να βασίζεται σε αυτό ή σε άλλα μοντέλα αιεφόρου ηγεσίας για την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

#### **4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης όλων των τύπων Γυμνασίων και Λυκείων (ημερήσια-εσπερινά, γενικής-ειδικής αγωγής, επαγγελματικά-γενικά λύκεια) για το μοντέλο της αιεφόρου ηγεσίας ως πρότυπο οργανωσιακής ανάπτυξης.

Ειδικότερα, οι στόχοι της έρευνας βασίστηκαν στις επτά διαστάσεις του μοντέλου των Hargreaves και Fink για την εκπαιδευτική αλλαγή και την ηγεσία και είναι οι ακόλουθοι:

- Να εξετάσει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την έννοια του «βάθους» στο μοντέλο της αιεφόρου ηγεσίας
- Να εξετάσει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την έννοια του «μήκους» στο μοντέλο της αιεφόρου ηγεσίας
- Να εξετάσει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την έννοια του «εύρους» στο μοντέλο της αιεφόρου ηγεσίας
- Να εξετάσει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την έννοια της «δικαιοσύνης» στο μοντέλο της αιεφόρου ηγεσίας
- Να εξετάσει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την έννοια της «ποικιλομορφίας» στο μοντέλο της αιεφόρου ηγεσίας
- Να εξετάσει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την έννοια της «ευρηματικότητας» στο μοντέλο της αιεφόρου ηγεσίας
- Να εξετάσει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την έννοια της «διατήρησης» στο μοντέλο της αιεφόρου ηγεσίας

### **4.3. Ερευνητικά ερωτήματα**

Από τους στόχους της παρούσας έρευνας, όπως διατυπώθηκαν παραπάνω, προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Κατά πόσο οι διευθυντές/ντρίες προωθούν την ευρύτητα της μάθησης, που διαρκεί και αφορά σε όλους τους εμπλεκόμενους
- Κατά πόσο οι διευθυντές/ντρίες έχουν ετοιμάσει το προσωπικό και εν γένει το σχολείο τους σχετικά με το θέμα της διαδοχής τους
- Κατά πόσο οι διευθυντές/ντρίες ασκούν διανεμητική και όχι συγκεντρωτική διοίκηση στο σχολείο τους
- Κατά πόσο οι διευθυντές/ντρίες συμπεριφέρονται με δικαιοσύνη εντός και εκτός σχολείου, διαμοιράζονται τη γνώση και τους πόρους τους με διπλανά σχολεία και με την τοπική κοινωνία
- Κατά πόσο οι διευθυντές/ντρίες θεωρούν ότι η διαφορετικότητα των ανθρώπων ή των διαδικασιών αποτελεί συνεκτικό στοιχείο της σχολικής μονάδας
- Κατά πόσο οι διευθυντές/ντρίες αναπτύσσουν και δεν σπαταλούν ανθρώπινους και υλικούς πόρους, ανανεώνοντας ταυτόχρονα την ενέργειά τους
- Κατά πόσο οι διευθυντές/ντρίες μαθαίνουν από τις καλές πρακτικές του παρελθόντος, αξιοποιώντας την οργανωσιακή μνήμη του σχολείου τους, με σκοπό να τις χρησιμοποιήσουν για ένα καλύτερο μέλλον

### **4.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Οι άνθρωποι ανέκαθεν προσπαθούσαν να κατανοήσουν το περιβάλλον τους και τη φύση των φαινομένων που αντιλαμβάνονται με τις αισθήσεις τους. Τα μέσα για την επίτευξη αυτού του σκοπού μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις ευρείες κατηγορίες: εμπειρία, συλλογιστική και έρευνα. Παρά το γεγονός ότι και οι τρεις αυτές κατηγορίες είναι ανεξάρτητες θα πρέπει να θεωρούνται ως συμπληρωματικές και αλληλοεπικαλυπτόμενες, χαρακτηριστικά που αποδεικνύονται ευκολότερα όταν αναζητούνται λύσεις σε πολύπλοκα σύγχρονα προβλήματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2002)

Η σχέση ανάμεσα στην πληροφορία και τη θεωρία βρίσκεται στην καρδιά της εκπαιδευτικής έρευνας. Η επιστήμη βασίζεται στην εξέταση των θεωρητικών ιδεών έναντι των εμπειρικών

πληροφοριών. Οι πληροφορίες και η θεωρία είναι κεντρικές στην επιστήμη παρόλο που οι μέθοδοι που τις συνδέουν ποικίλουν (Punch & Oancea, 2014).

Η παρούσα έρευνα μεθοδολογικά αξιοποίησε για τη συλλογή των δεδομένων την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο, καθώς προσφέρει μια απλή και άμεση προσέγγιση για τη μελέτη στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων (Robson & McCartan, 2016). Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο 2018 (συγχρονική έρευνα) και αφορούσε σε διευθυντές/ντριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης όλων των τύπων Γυμνασίων και Λυκείων (ημερήσια-εσπερινά, γενικής-ειδικής αγωγής, επαγγελματικά-γενικά λύκεια).

#### **4.5. Δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου**

Η δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου επιτελεί διάφορες λειτουργίες με κύριο σκοπό να αυξήσει την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την πρακτικότητά του.

Επιμέρους στόχοι είναι:

- να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτημάτων
- να ανατροφοδοτηθεί ο ερευνητής σχετικά με την εγκυρότητα των ερωτημάτων και τους στόχους της έρευνας
- να εξαλειφθούν οι αμφισημίες ή οι δυσκολίες διατύπωσης
- να εντοπιστούν τυχόν παραλείψεις
- να ανατροφοδοτηθεί ο ερευνητής σχετικά με την ελκυστικότητα και την εμφάνιση του ερωτηματολογίου
- να ελεγχθεί ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου
- να ελεγχθεί αν το ερωτηματολόγιο είναι υπερβολικά μεγάλο ή πολύ μικρό, πολύ εύκολο ή πολύ δύσκολο
- να εντοπιστούν αν υπάρχουν ευαίσθητα, απειλητικά, ενοχλητικά, προσβλητικά στοιχεία (Cohen, Manion & Morrison, 2002).

Για τους παραπάνω λόγους, αφού καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή, διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε 5 διευθυντές/ντριες, για να το συμπληρώσουν και να εντοπίσουν τυχόν αβλεψίες ή να διατυπώσουν άλλες παρατηρήσεις. Ζητήθηκε στη δοκιμαστική αυτή φάση από τους ερωτώμενους να χρονομετρήσουν τις απαντήσεις τους και να διαπιστώσουν κατά πόσο το ερωτηματολόγιο είναι κουραστικό, περιέχει αοριστίες

στη διατύπωση των ερωτημάτων ή χρειάζονται διευκρινίσεις σχετικά με την ορολογία που χρησιμοποιείται. Η διαδικασία αυτή εκ του αποτελέσματος κρίθηκε χρήσιμη, καθώς έγιναν κάποιες προσθήκες στα δημογραφικά στοιχεία που είχαν παραλειφθεί και διευκρινίστηκαν σημεία των ερωτήσεων του δεύτερου μέρους.

#### **4.6. Δομή του ερωτηματολογίου**

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αιφόρο ηγεσία πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ηλεκτρονικού ανώνυμου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε στην εφαρμογή Google Forms (εργαστηριακή έρευνα) και αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο περιλαμβάνονται πέντε (5) κλειστές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που αποτελούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τα έτη προϋπηρεσίας σε θέση διευθυντή και οι σπουδές.

Το δεύτερο περιλαμβάνει τους επτά άξονες του μοντέλου της αιφόρου ηγεσίας των Hargreaves και Fink (2003· 2007), οι οποίοι αναπτύχθηκαν ο καθένας με τρία-τέσσερα επιμέρους ερωτήματα.

Τα ερωτήματα αυτά ποικίλλουν ως προς τη μορφή τους, καθώς πρόκειται για:

- δεκατρείς (13) ερωτήσεις που απαντώνται με βάση την κλίμακα διαβάθμισης Likert από το 1 έως το 5, όπου 1=Συμφωνώ απόλυτα και 5=Διαφωνώ απόλυτα,
- δεκαπέντε (15) ερωτήσεις κλειστού τύπου/διχοτομικές, που απαντώνται με Ναι ή Όχι,
- πέντε (5) ερωτήσεις κλειστού τύπου με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής/διχοτομικές.

Ο πρώτος στόχος της έρευνας, που εξετάζει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την έννοια του «βάθους» στο μοντέλο της αιφόρου ηγεσίας απαντάται στα ερωτήματα 1 έως 3.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας, που εξετάζει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την έννοια του «μήκους» στο μοντέλο της αιφόρου ηγεσίας απαντάται στα ερωτήματα 4 έως 8.

Ο τρίτος στόχος της έρευνας, που εξετάζει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την έννοια του «εύρους» στο μοντέλο της αιφόρου ηγεσίας απαντάται στα ερωτήματα 9 έως 12.

Ο τέταρτος στόχος της έρευνας, που εξετάζει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την έννοια της «δικαιοσύνης» στο μοντέλο της αιφόρου ηγεσίας απαντάται στα ερωτήματα 13 έως 19.

Ο πέμπτος στόχος της έρευνας, που εξετάζει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την έννοια της «ποικιλομορφίας» στο μοντέλο της αιεφόρου ηγεσίας απαντάται στα ερωτήματα 20 έως 24.

Ο έκτος στόχος της έρευνας, που εξετάζει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την έννοια της «ευρηματικότητας» στο μοντέλο της αιεφόρου ηγεσίας απαντάται στα ερωτήματα 25 έως 29.

Ο έβδομος στόχος της έρευνας, που εξετάζει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την έννοια της «διατήρησης» στο μοντέλο της αιεφόρου ηγεσίας απαντάται στα ερωτήματα 30 έως 33.

#### **4.7. Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίου**

Οι ερωτήσεις του καθένα από τους επτά άξονες του μοντέλου της αιεφόρου ηγεσίας ανέκυψαν ύστερα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και μελέτη του θέματος, ώστε να διερευνηθούν όλες οι πτυχές του. Οι ερωτήσεις που τελικά διαμορφώθηκαν αναλύουν τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην εργασία.

Μετά τη δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε 5 διευθυντές/ντριες και τις διορθώσεις που έγιναν σε παραλείψεις, χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο στους διευθυντές/ντριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης όλων των τύπων Γυμνασίων και Λυκείων (ημερήσια-εσπερινά, γενικής-ειδικής αγωγής, επαγγελματικά-γενικά λύκεια). Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν με σύνδεσμο επισυναπτόμενο σε μήνυμα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των σχολείων. Χρειάστηκε να γίνουν τρεις επαναληπτικές αποστολές, για να συγκεντρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός απαντήσεων.

#### **4.8. Διαδικασία επιλογής του δείγματος**

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας αποτελείται από διευθυντές/ντριες σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης όλων των τύπων Γυμνασίων και Λυκείων (ημερήσια-εσπερινά, γενικής-ειδικής αγωγής, επαγγελματικά-γενικά λύκεια) και αποτελεί τον πληθυσμό της έρευνας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για 161 άτομα. Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία, καθώς ήταν γνωστός εξ αρχής ο πληθυσμός της έρευνας.



#### 4.9. Περιγραφή του δείγματος αναφοράς

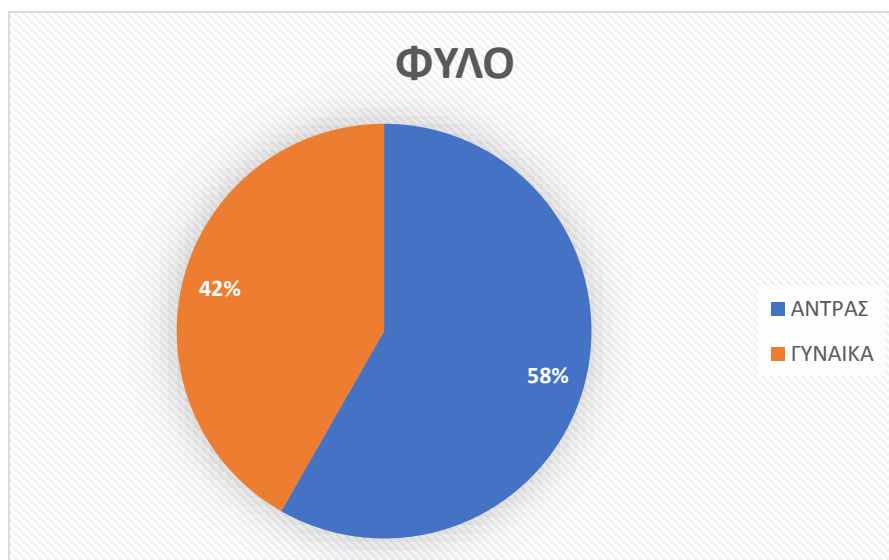
Το δείγμα της έρευνας στην παρούσα εργασία ήταν οι εν ενεργεία διευθυντές/ντρίες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης όλων των τύπων Γυμνασίων και Λυκείων (ημερήσια-εσπερινά, γενικής-ειδικής αγωγής, επαγγελματικά-γενικά λύκεια) κατά το σχολικό έτος 2018-2019 και αποτελείται από 115 άτομα.

Στον πίνακα 1 και το γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά φύλο. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντρίες οι 48 διευθυντές/ντρίες είναι γυναίκες (ή ποσοστό 42%) και οι 67 διευθυντές/ντρίες είναι άνδρες (ή ποσοστό 58%).

*Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά φύλο*

Φύλο	N
ΑΝΤΡΑΣ	67
ΓΥΝΑΙΚΑ	48
Γενικό Άθροισμα	115

*Γράφημα 1: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά φύλο*

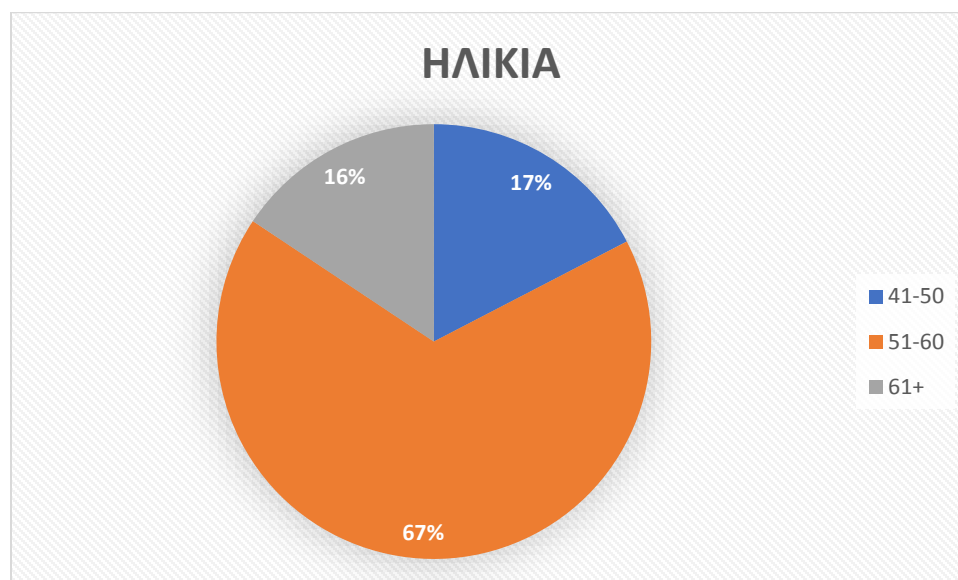


Στον πίνακα 2 και το γράφημα 2 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά ηλικία. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 20 διευθυντές/ντριες έχουν ηλικία 41-50 έτη (ή ποσοστό 17%), οι 77 διευθυντές/ντριες έχουν ηλικία 51-60 (ή ποσοστό 67%) και οι 18 διευθυντές/ντριες είναι πάνω από 61 ετών (ή ποσοστό 16%).

**Πίνακας 2:** Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά ηλικία

Ηλικία	N
41-50	20
51-60	77
61+	18
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 2:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά ηλικία



Στον πίνακα 3 και το γράφημα 3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά τα έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 2 διευθυντές/ντριες έχουν 11-15 (ή ποσοστό 2%) έτη, οι 20 διευθυντές/ντριες έχουν 16-20 έτη (ή ποσοστό 17%), οι 29 διευθυντές/ντριες έχουν 21-25 έτη (ή ποσοστό 25%) και οι 64 διευθυντές/ντριες έχουν πάνω από 26 έτη προϋπηρεσίας (ή ποσοστό 56%) και αποτελούν την πλειοψηφία.

**Πίνακας 3:** Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση

Έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση	N
11-15	2
16-20	20
21-25	29
26+	64
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 3:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση

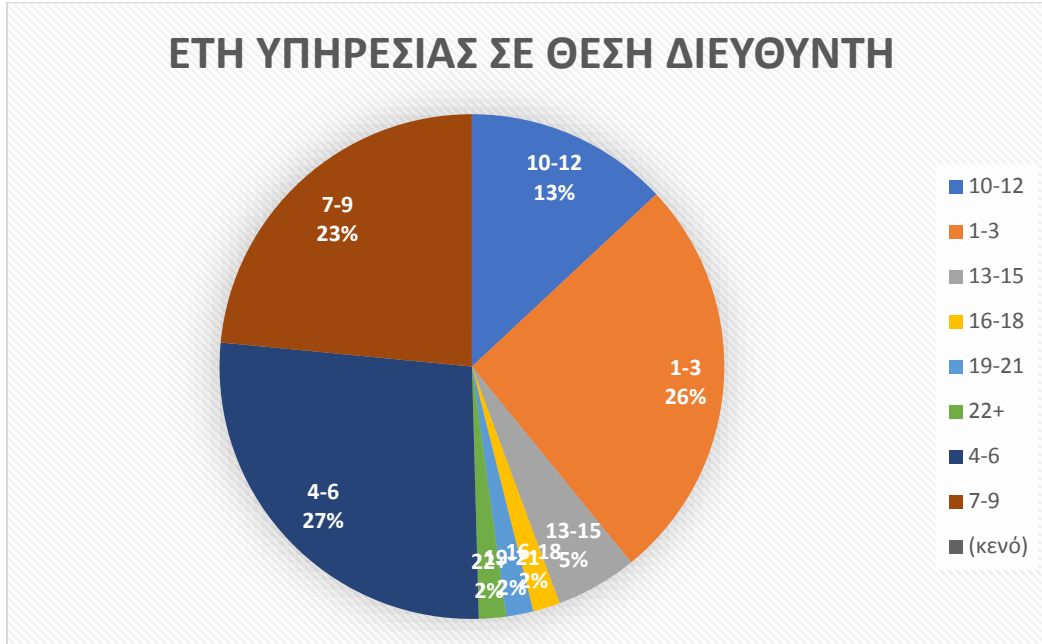


Στον πίνακα 4 και το γράφημα 4 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά τα έτη υπηρεσίας σε θέση διευθυντή. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 30 διευθυντές/ντριες έχουν 1-3 έτη (ή ποσοστό 26%), οι 31 διευθυντές/ντριες έχουν 4-6 έτη (ή ποσοστό 27%), οι 27 διευθυντές/ντριες έχουν 7-9 έτη (ή ποσοστό 23%) , οι 15 διευθυντές/ντριες έχουν 10-12 έτη (ή ποσοστό 13%), οι 6 διευθυντές/ντριες έχουν 13-15 έτη (ή ποσοστό 15%), οι 2 διευθυντές/ντριες έχουν 16-18 έτη (ή ποσοστό 2%), οι 2 διευθυντές/ντριες έχουν 19-21 έτη (ή ποσοστό 2%), οι 2 διευθυντές/ντριες έχουν πάνω από 22 έτη (ή ποσοστό 2%).

**Πίνακας 4:** Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά έτη υπηρεσίας σε θέση διευθυντή

Έτη υπηρεσίας σε θέση διευθυντή	N
1-3	30
4-6	31
7-9	27
10-12	15
13-15	6
16-18	2
19-21	2
22+	2
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 4:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά έτη υπηρεσίας σε θέση διευθυντή

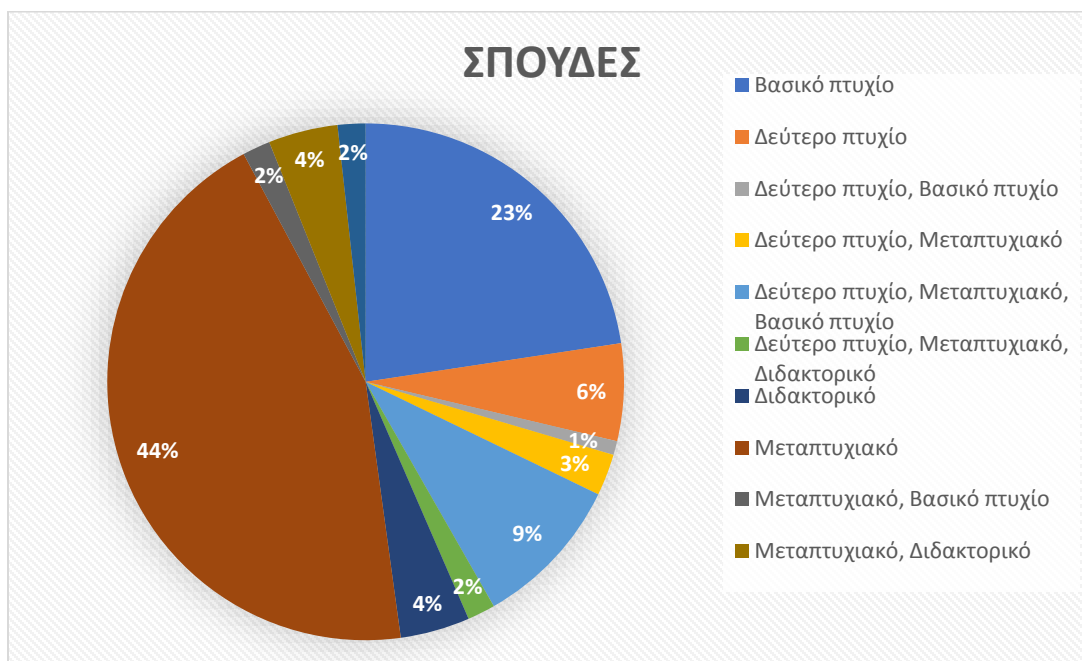


Στον πίνακα 5 και το γράφημα 5 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τις σπουδές. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 26 διευθυντές/ντριες διαθέτουν το βασικό πτυχίο (ή ποσοστό 23%), οι 7 διευθυντές/ντριες διαθέτουν δεύτερο πτυχίο (ή ποσοστό 6%), ο/η 1 διευθυντής/ντρια διαθέτει δεύτερο πτυχίο και βασικό πτυχίο (ή ποσοστό 1%), οι 3 διευθυντές/ντριες διαθέτουν δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό (ή ποσοστό 3%), οι 11 διευθυντές/ντριες διαθέτουν δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό και βασικό πτυχίο (ή ποσοστό 9%), οι 2 διευθυντές/ντριες διαθέτουν δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό και διδακτορικό (ή ποσοστό 2%), οι 5 διευθυντές/ντριες διαθέτουν διδακτορικό (ή ποσοστό 4%), οι 51 διευθυντές/ντριες διαθέτουν μεταπτυχιακό (ή ποσοστό 44%), οι 2 διευθυντές/ντριες διαθέτουν μεταπτυχιακό και βασικό πτυχίο (ή ποσοστό 2%), οι 5 διευθυντές/ντριες διαθέτουν μεταπτυχιακό και διδακτορικό (ή ποσοστό 4%), οι 2 διευθυντές/ντριες διαθέτουν μεταπτυχιακό, διδακτορικό και βασικό πτυχίο (ή ποσοστό 2%).

**Πίνακας 5:** Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών κατά σπουδές

Σπουδές	N
βασικό πτυχίο	26
δεύτερο πτυχίο	7
δεύτερο πτυχίο, βασικό πτυχίο	1
δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό	3
δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, βασικό πτυχίο	11
δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό	2
διδακτορικό	5
μεταπτυχιακό	51
μεταπτυχιακό, βασικό πτυχίο	2
μεταπτυχιακό, διδακτορικό	5
μεταπτυχιακό, διδακτορικό, βασικό πτυχίο	2
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 5:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών κατά σπουδές



#### **4.10. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων**

Η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με την αξιοποίηση του υπολογιστικού προγράμματος Microsoft Excel. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου συλλέχθηκαν από την εφαρμογή Google Forms μέσω της οποίας είχε κατασκευασθεί και αποσταλεί το ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια έγινε εξαγωγή του αρχείου των απαντήσεων των ερωτηματολογίων, οι οποίες μεταφέρθηκαν στο Microsoft Excel, όπου έγινε η επεξεργασία τους, η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων.

#### **4.11. Περιορισμοί της έρευνας**

Οι περιορισμοί που τίθενται στην παρούσα έρευνα είναι οι ακόλουθοι:

- Το δείγμα της έρευνας είναι περιορισμένο, καθώς αφορά σε μία μόνο περιφέρεια της Ελλάδας με συνέπεια τα αποτελέσματα να είναι ενδεικτικά της τάσης στη συγκεκριμένη περιοχή και να μην μπορούν να γενικευθούν.
- Η έρευνα διενεργήθηκε σε μικρό χρονικό διάστημα δεδομένου του περιορισμένου χρόνου και χρειάστηκαν τρεις επαναληπτικές αποστολές, για να συγκεντρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός απαντήσεων.
- Από τον πληθυσμό των 161 διευθυντών/ντριών αποκρίθηκαν οι 115 με ποσοστό αποχής που φτάνει σχεδόν στο 30%.

## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 5.1. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Στον πίνακα 6 και το γράφημα 6 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την προώθηση της πνευματικής μάθησης. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 113 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι προωθούν την πνευματική μάθηση (ή ποσοστό 98%) και μόνο οι 2 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι δεν την προωθούν (ή ποσοστό 2%).

*Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την πνευματική μάθηση*

Προωθείτε για τους μαθητές-τριες του σχολείου σας την πνευματική μάθηση;	N
ΝΑΙ	113
ΟΧΙ	2
Γενικό Άθροισμα	115

*Γράφημα 6: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την πνευματική μάθηση*



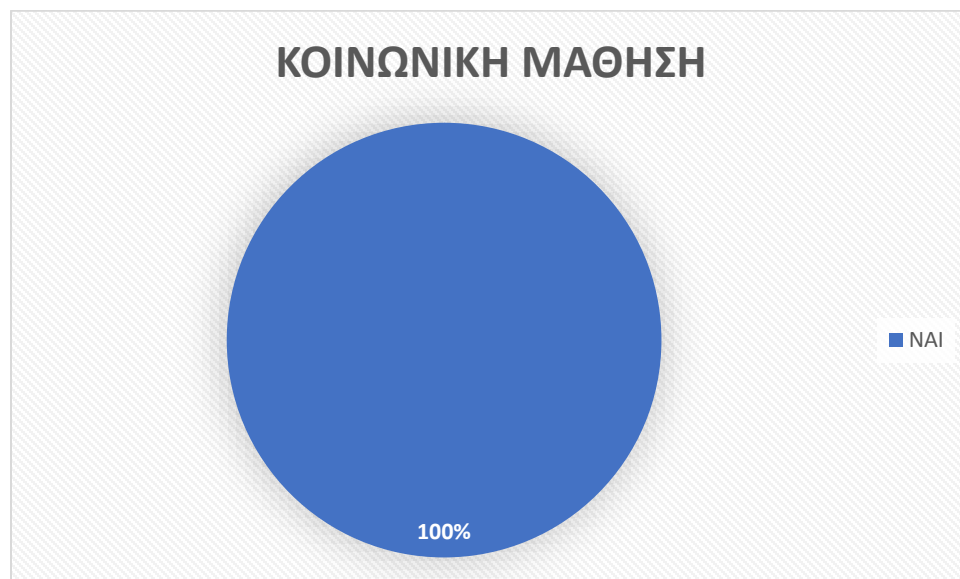


Στον πίνακα 7 και το γράφημα 7 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την προώθηση της κοινωνικής μάθησης. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες όλοι δήλωσαν ότι προωθούν την κοινωνική μάθηση (ή ποσοστό 100%).

***Πίνακας 7:** Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την κοινωνική μάθηση*

<b>Προωθείτε για τους μαθητές-τριες του σχολείου σας την κοινωνική μάθηση;</b>	<b>N</b>
ΝΑΙ	115
<b>Γενικό Άθροισμα</b>	<b>115</b>

***Γράφημα 7:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την κοινωνική μάθηση*

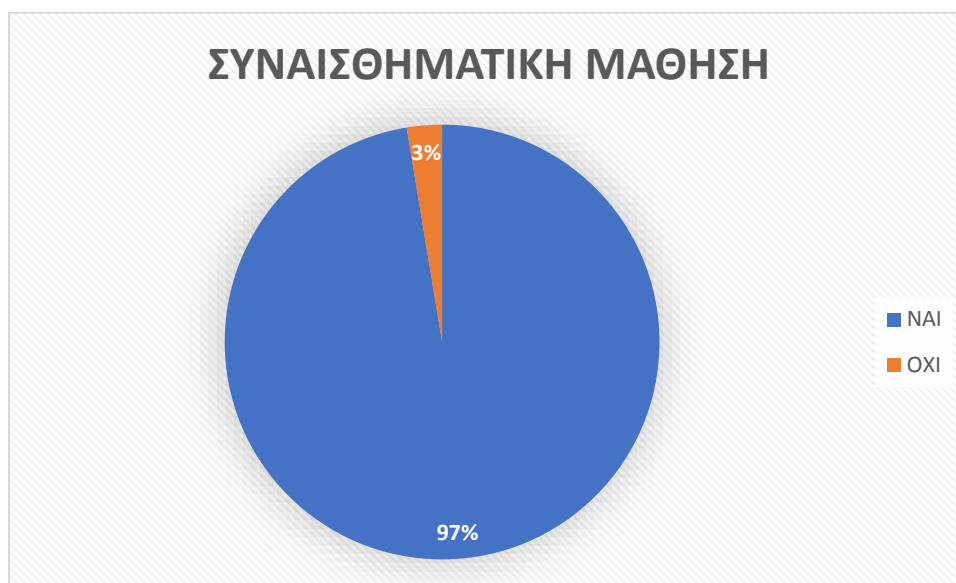


Στον πίνακα 8 και το γράφημα 8 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την προώθηση της συναισθηματικής μάθησης. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 112 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι προωθούν την πνευματική μάθηση (ή ποσοστό 97%) και μόνο οι 3 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι δεν την προωθούν (ή ποσοστό 3%).

***Πίνακας 8:** Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη συναισθηματική μάθηση*

<b>Προωθείτε για τους μαθητές-τριες του σχολείου σας τη συναισθηματική μάθηση;</b>	<b>N</b>
ΝΑΙ	112
ΟΧΙ	3
Γενικό Άθροισμα	115

***Γράφημα 8:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη συναισθηματική μάθηση*



Στον πίνακα 9 και το γράφημα 9 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τον προσανατολισμό τους ως προς στα μαθησιακά αποτελέσματα. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 108 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι δεν προσανατολίζονται αποκλειστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (ή ποσοστό 94%) και οι 7 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι προσανατολίζονται αποκλειστικά σε αυτά (ή ποσοστό 6%).

**Πίνακας 9:** Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τον προσανατολισμό τους ως προς στα μαθησιακά αποτελέσματα

<b>Είστε προσανατολισμένοι/ες μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα;</b>	<b>N</b>
ΝΑΙ	7
ΟΧΙ	108
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 9:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τον προσανατολισμό τους ως προς στα μαθησιακά αποτελέσματα



Στον πίνακα 10 και το γράφημα 10 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών για τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για μαθητές-τριες. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 112 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι επιδιώκουν τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για μαθητές-τριες (ή ποσοστό 97%) και οι 3 διευθυντές/ντριες δήλωσαν όχι (ή ποσοστό 3%).

**Πίνακας 10:** Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για μαθητές-τριες

Επιδιώκετε τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για τους μαθητές-τριες;	N
ΝΑΙ	112
ΟΧΙ	3
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 10:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για μαθητές-τριες



Στον πίνακα 11 και το γράφημα 11 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για καθηγητές-τριες. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 111 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι επιδιώκουν τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για καθηγητές-τριες (ή ποσοστό 97%) και οι 4 διευθυντές/ντριες δήλωσαν όχι (ή ποσοστό 3%).

***Πίνακας 11:** Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για καθηγητές-τριες*

<b>Επιδιώκετε τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για καθηγητές-τριες;</b>	<b>N</b>
ΝΑΙ	111
ΟΧΙ	4
Γενικό Άθροισμα	115

***Γράφημα 11:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για καθηγητές-τριες*



Στον πίνακα 12 και το γράφημα 12 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για τους γονείς. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 83 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι επιδιώκουν τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για τους γονείς (ή ποσοστό 72%) και οι 32 δήλωσαν διευθυντές/ντριες όχι (ή ποσοστό 28%).

***Πίνακας 12:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για τους γονείς*

Επιδιώκετε τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για τους γονείς;	N
ΝΑΙ	83
ΟΧΙ	32
Γενικό Άθροισμα	115

***Γράφημα 12:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για τους γονείς*

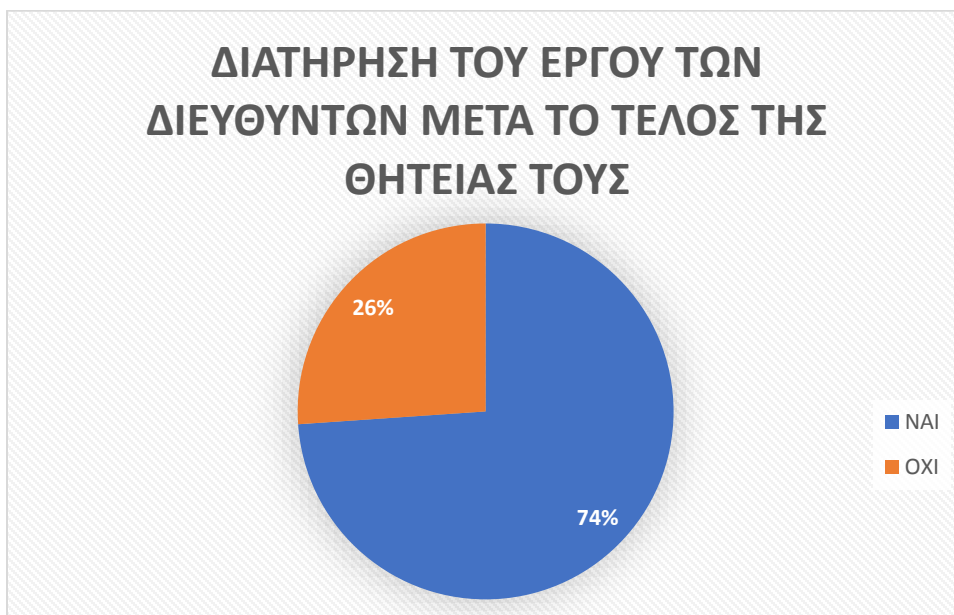


Στον πίνακα 13 και το γράφημα 13 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διατήρηση και τη συνέχιση του έργου τους μετά τη λήξη της θητείας τους. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 85 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι πιστεύουν ότι το έργο τους θα διατηρηθεί και θα συνεχιστεί μετά τη λήξη της θητείας τους (ή ποσοστό 74%) και οι 30 διευθυντές/ντριες δήλωσαν όχι (ή ποσοστό 26%).

***Πίνακας 13:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διατήρηση και τη συνέχιση του έργου τους μετά τη λήξη της θητείας τους*

<b>Πιστεύετε ότι το έργο σας θα διατηρηθεί και θα συνεχιστεί μετά τη λήξη της θητείας σας;</b>	<b>N</b>
ΝΑΙ	85
ΟΧΙ	30
Γενικό Άθροισμα	115

***Γράφημα 13:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διατήρηση και τη συνέχιση του έργου τους μετά τη λήξη της θητείας τους*



Στον πίνακα 14 και το γράφημα 14 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη συνέχιση του έργου των προκατόχων τους. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 73 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι πιστεύουν ότι το έργο τους συνεχίζει το έργο των προκατόχων τους (ή ποσοστό 63%) και οι 42 διευθυντές/ντριες δήλωσαν όχι (ή ποσοστό 37%).

**Πίνακας 14:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη συνέχιση του έργου των προκατόχων τους

Το έργο σας συνεχίζει το έργο των προκατόχων σας;	N
ΝΑΙ	73
ΟΧΙ	42
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 14:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη συνέχιση του έργου των προκατόχων τους





Στον πίνακα 15 και το γράφημα 15 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το θέμα της διαδοχής τους. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 48 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι έχουν προετοιμάσει το διδακτικό προσωπικό του σχολείου τους σχετικά με το θέμα της διαδοχής τους (ή ποσοστό 42%) και οι 67 διευθυντές/ντριες δήλωσαν όχι (ή ποσοστό 58%).

***Πίνακας 15:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την προετοιμασία του διδακτικού προσωπικού σχετικά με το θέμα της διαδοχής τους*

Έχετε προετοιμάσει το διδακτικό προσωπικό σχετικά με το θέμα της διαδοχής σας;	N
ΝΑΙ	48
ΟΧΙ	67
Γενικό Άθροισμα	115

***Γράφημα 15:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την προετοιμασία του διδακτικού προσωπικού σχετικά με το θέμα της διαδοχής τους*

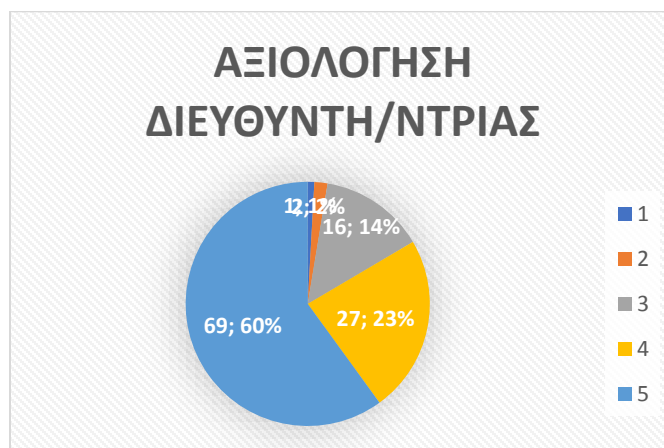


Στον πίνακα 16 και το γράφημα 16 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης του διευθυντή/ντριας κατά τη διάρκεια της θητείας του/της. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες ο/η 1 διευθυντής/ντρια δηλώνει ότι διαφωνεί απόλυτα να αξιολογείται (ή ποσοστό 1%) οι 2 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι διαφωνούν (ή ποσοστό 2%), οι 16 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι είναι αναποφάσιστοι (ή ποσοστό 14%), οι 27 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν (ή ποσοστό 23%) και οι 69 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα (ή ποσοστό 60%).

**Πίνακας 16:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της θητείας του/της

Συμφωνείτε να αξιολογείται ο διευθυντής/ντρια κατά τη διάρκεια της θητείας του.	N
1= Διαφωνώ απόλυτα	1
2= Διαφωνώ	2
3= Αναποφάσιστος/η	16
4= Συμφωνώ	27
5= Συμφωνώ απόλυτα	69
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 16:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της θητείας του/της

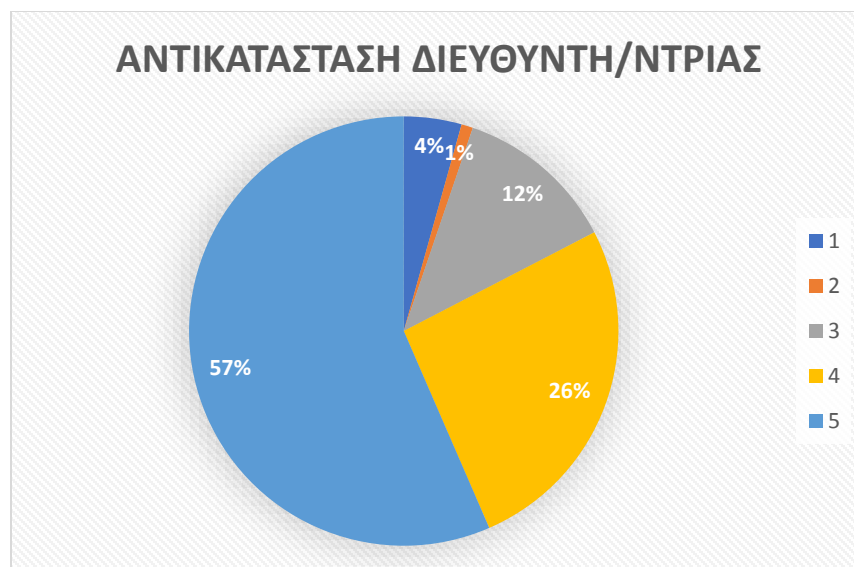


Στον πίνακα 17 και το γράφημα 17 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το θέμα της αντικατάστασή τους πριν το πέρας της θητείας του/της, όταν συντρέχουν σοβαροί υπηρεσιακοί λόγοι. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 5 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι διαφωνούν απόλυτα να αντικαθίστανται (ή ποσοστό 4%) οι 2 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι διαφωνούν (ή ποσοστό 1%), οι 14 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι είναι αναποφάσιστοι (ή ποσοστό 12%), οι 30 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν (ή ποσοστό 26%) και οι 65 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα (ή ποσοστό 57%).

***Πίνακας 17:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αντικατάστασή τους πριν το πέρας της θητείας του/της, όταν συντρέχουν σοβαροί υπηρεσιακοί λόγοι*

<b>Συμφωνείτε να αντικαθίσταται ο διευθυντής/ντρια πριν το πέρας της θητείας του/της, όταν συντρέχουν σοβαροί υπηρεσιακοί λόγοι.</b>	<b>N</b>
1= Διαφωνώ απόλυτα	5
2= Διαφωνώ	1
3= Αναποφάσιστος/η	14
4= Συμφωνώ	30
5= Συμφωνώ απόλυτα	65
Γενικό Άθροισμα	115

***Γράφημα 17:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αντικατάστασή τους πριν το πέρας της θητείας του/της, όταν συντρέχουν σοβαροί υπηρεσιακοί λόγοι*

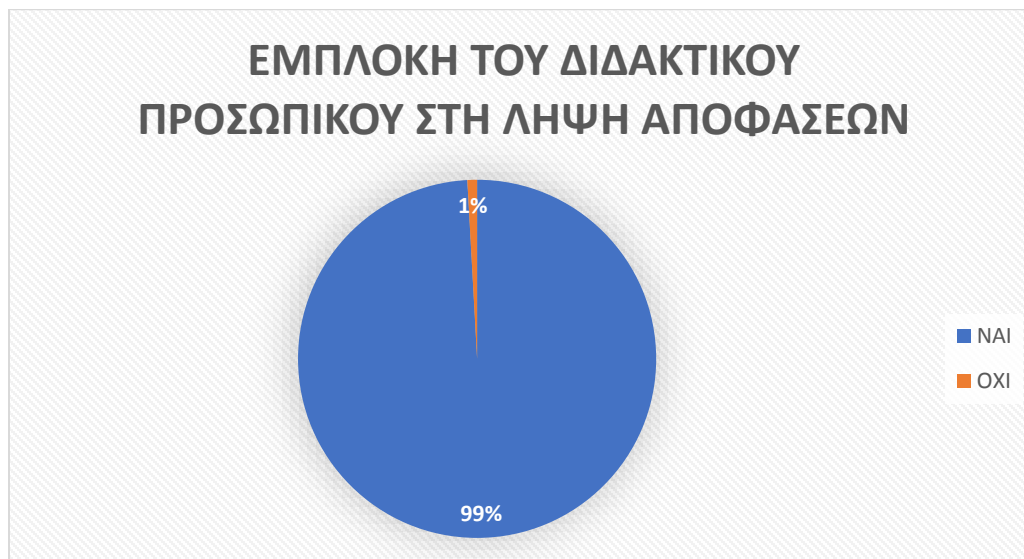


Στον πίνακα 18 και το γράφημα 18 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την εμπλοκή του διδακτικού προσωπικού σε ζητήματα λήψης αποφάσεων. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 114 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι εμπλέκουν το διδακτικό προσωπικό σε ζητήματα λήψης αποφάσεων (ή ποσοστό 99%) και ο/η 1 διευθυντής/ντρια δήλωσε όχι (ή ποσοστό 1%).

***Πίνακας 18:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή του διδακτικού προσωπικού σε ζητήματα λήψης αποφάσεων*

Εμπλέκετε σε ζητήματα λήψης αποφάσεων το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας;	N
ΝΑΙ	114
ΟΧΙ	1
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 18:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή του διδακτικού προσωπικού σε ζητήματα λήψης αποφάσεων

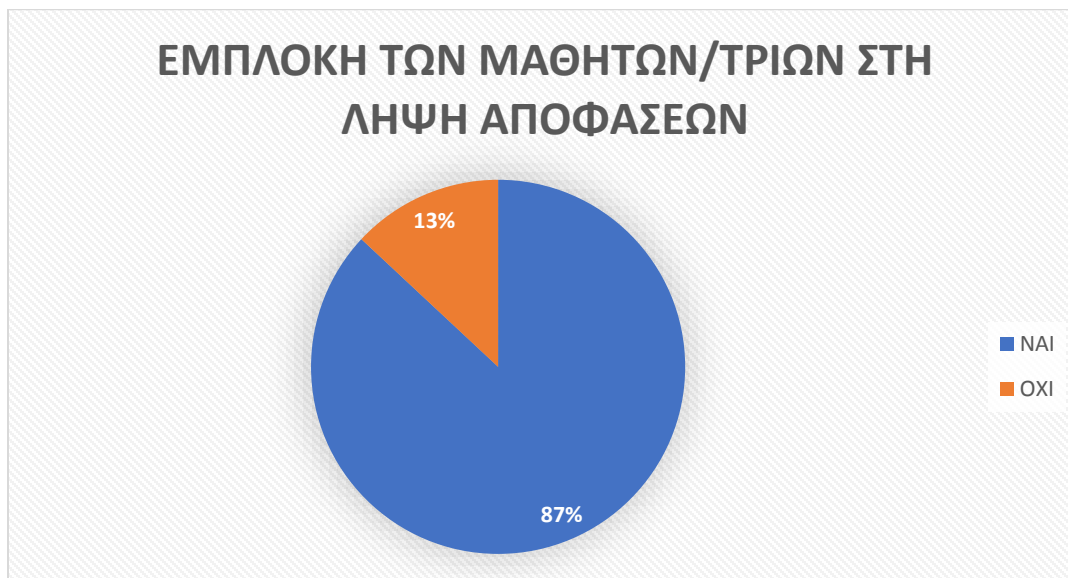


Στον πίνακα 19 και το γράφημα 19 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε ζητήματα λήψης αποφάσεων. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 100 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι εμπλέκουν τους μαθητές/τριες σε ζητήματα λήψης αποφάσεων (ή ποσοστό 89%) και οι 15 διευθυντές/ντριες δήλωσαν όχι (ή ποσοστό 13%).

**Πίνακας 19:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε ζητήματα λήψης αποφάσεων

Εμπλέκετε σε ζητήματα λήψης αποφάσεων τους μαθητές/τριες;	N
ΝΑΙ	100
ΟΧΙ	15
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 19:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε ζητήματα λήψης αποφάσεων

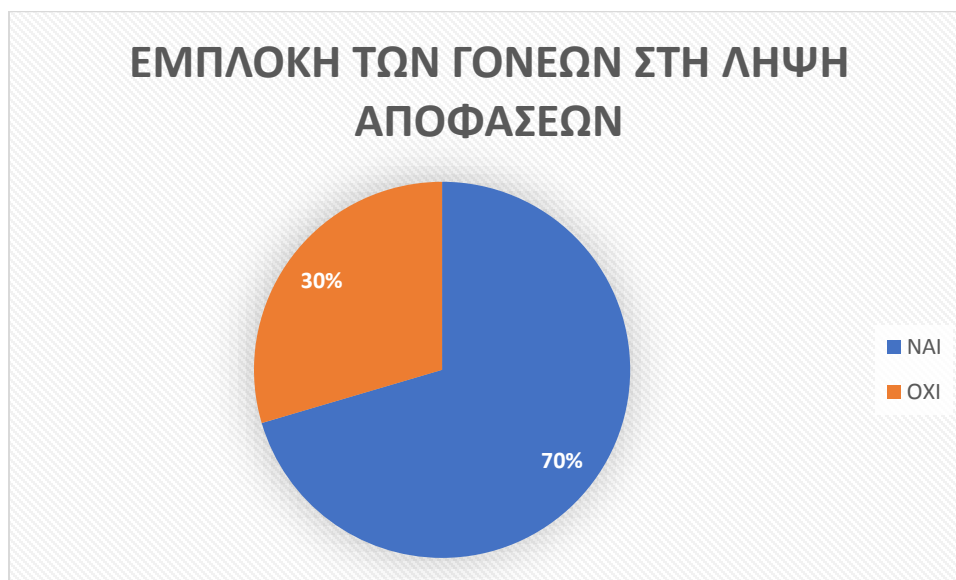


Στον πίνακα 20 και το γράφημα 20 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την εμπλοκή των γονέων σε ζητήματα λήψης αποφάσεων. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 81 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι εμπλέκουν τους γονείς σε ζητήματα λήψης αποφάσεων (ή ποσοστό 70%) και οι 34 διευθυντές/ντριες δήλωσαν όχι (ή ποσοστό 30%).

**Πίνακας 20:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή των γονέων σε ζητήματα λήψης αποφάσεων

Εμπλέκετε σε ζητήματα λήψης αποφάσεων τους γονείς;	N
ΝΑΙ	81
ΟΧΙ	34
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 20:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή των γονέων σε ζητήματα λήψης αποφάσεων



Στον πίνακα 21 και το γράφημα 21 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την εμπλοκή της τοπικής κοινότητας σε ζητήματα λήψης αποφάσεων. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 43 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι εμπλέκουν την τοπική κοινότητα σε ζητήματα λήψης αποφάσεων (ή ποσοστό 37%) και οι 72 διευθυντές/ντριες δήλωσαν όχι (ή ποσοστό 63%).

**Πίνακας 21:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή της τοπικής κοινότητας σε ζητήματα λήψης αποφάσεων

Εμπλέκετε σε ζητήματα λήψης αποφάσεων την τοπική κοινότητα;	N
NAI	43
ΟΧΙ	72
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 21:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την εμπλοκή της τοπικής κοινότητας σε ζητήματα λήψης αποφάσεων



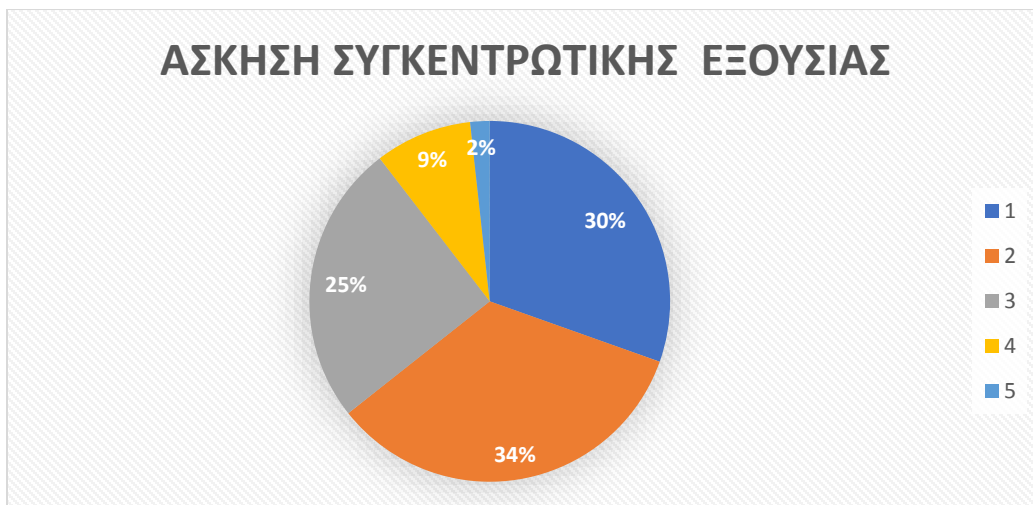
Στον πίνακα 22 και το γράφημα 22 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την άσκηση συγκεντρωτικής εξουσίας. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 35 διευθυντές/ντριες διαφωνούν απόλυτα ότι ασκούν συγκεντρωτική εξουσία (ή ποσοστό 30%) οι 39 διευθυντές/ντριες διαφωνούν (ή ποσοστό 34%), οι 29 διευθυντές/ντριες είναι αναποφάσιστοι (ή ποσοστό 25%), οι 10 διευθυντές/ντριες συμφωνούν (ή ποσοστό 9%) και οι 2 διευθυντές/ντριες συμφωνούν απόλυτα (ή ποσοστό 2%).

**Πίνακας 22:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την άσκηση συγκεντρωτικής εξουσίας

Ασκείτε συγκεντρωτική εξουσία.	N
1= Διαφωνώ απόλυτα	35
2= Διαφωνώ	39
3= Αναποφάσιστος/η	29
4= Συμφωνώ	10
5= Συμφωνώ απόλυτα	2
Γενικό Άθροισμα	115



**Γράφημα 22:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την άσκηση συγκεντρωτικής εξουσίας

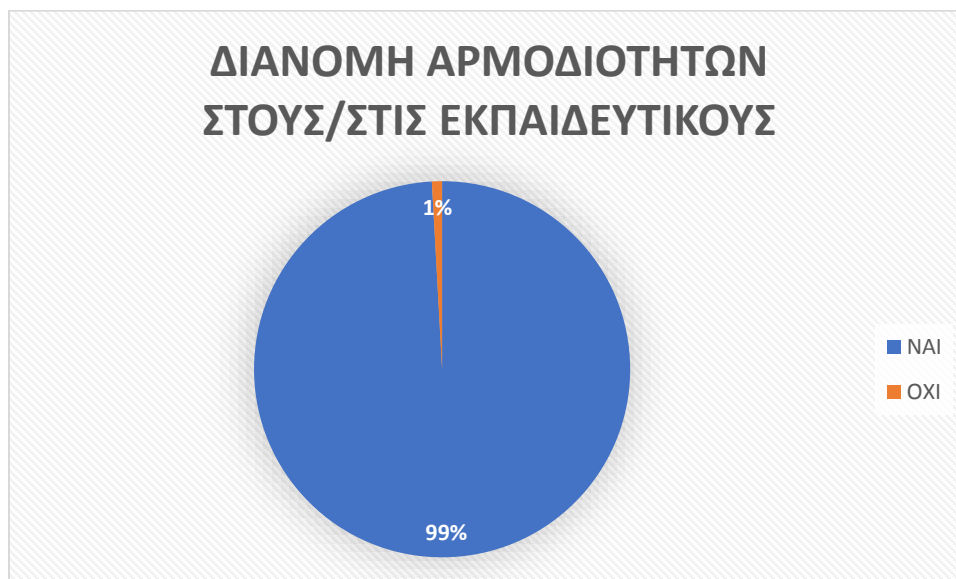


Στον πίνακα 23 και το γράφημα 23 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη διανομή αρμοδιοτήτων στους/στις εκπαιδευτικούς. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 114 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι διανέμουν αρμοδιότητες στους/στις εκπαιδευτικούς (ή ποσοστό 99%) και ο/η 1 διευθυντής/ντρια δήλωσε όχι (ή ποσοστό 1%).

**Πίνακας 23:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διανομή αρμοδιοτήτων στους/στις εκπαιδευτικούς

Διανέμετε αρμοδιότητες στους/στις εκπαιδευτικούς;	N
ΝΑΙ	114
ΟΧΙ	1
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 23:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διανομή αρμοδιοτήτων στους/στις εκπαιδευτικούς



Στον πίνακα 24 και το γράφημα 24 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη διανομή αρμοδιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 109 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι διανέμουν αρμοδιότητες στους/στις μαθητές/τριες (ή ποσοστό 95%) και οι 6 διευθυντές/ντριες δήλωσαν όχι (ή ποσοστό 5%).

**Πίνακας 24:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διανομή αρμοδιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες

Διανέμετε αρμοδιότητες στους/στις μαθητές/τριες;	N
ΝΑΙ	109
ΟΧΙ	6
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 24:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διανομή αρμοδιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες



Στον πίνακα 25 και το γράφημα 25 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη διανομή αρμοδιοτήτων στους γονείς. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 72 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι διανέμουν αρμοδιότητες στους γονείς (ή ποσοστό 63%) και οι 43 διευθυντές/ντριες δήλωσαν όχι (ή ποσοστό 37%).

**Πίνακας 25:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διανομή αρμοδιοτήτων στους γονείς

Διανέμετε αρμοδιότητες στους γονείς;	N
ΝΑΙ	72
ΟΧΙ	43
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 25:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για τη διανομή αρμοδιοτήτων στους γονείς



Στον πίνακα 26 και το γράφημα 26 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν αποτελούν πηγή έμπνευσης για καθηγητές/τριες. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 92 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι αποτελούν πηγή έμπνευσης για καθηγητές/τριες (ή ποσοστό 80%) και οι 23 διευθυντές/ντριες δήλωσαν όχι (ή ποσοστό 20%).

**Πίνακας 26:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αποτελούν πηγή έμπνευσης για καθηγητές/τριες

Θεωρείτε ότι αποτελείτε πηγή έμπνευσης για: καθηγητές/τριες;	N
ΝΑΙ	92
ΟΧΙ	23
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 26:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αποτελούν πηγή έμπνευσης για καθηγητές/τριες

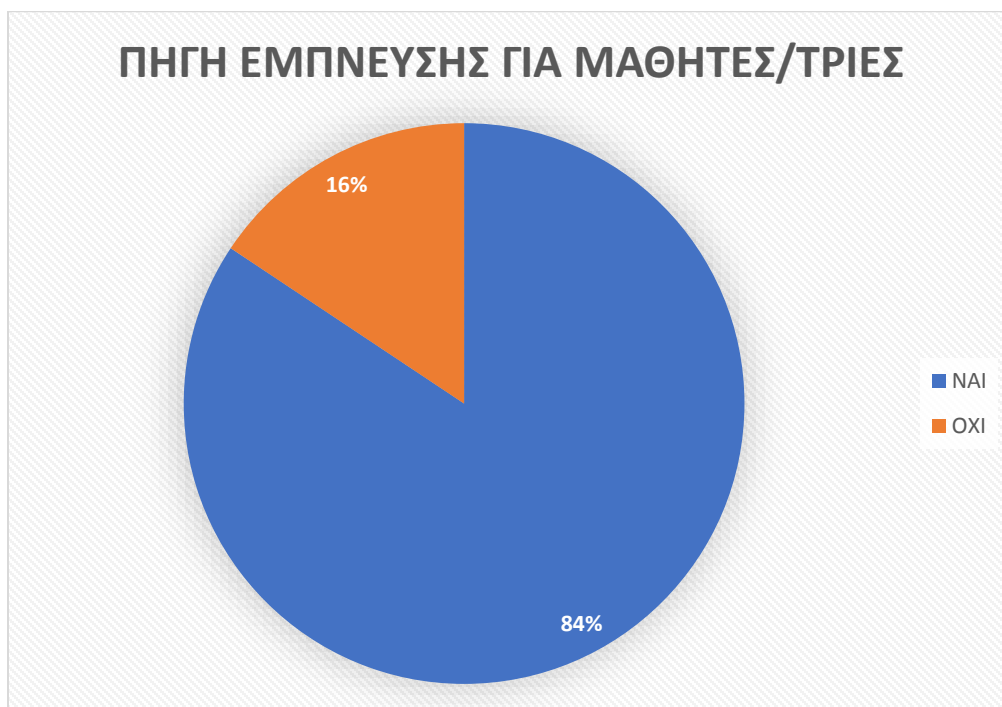


Στον πίνακα 27 και το γράφημα 27 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν αποτελούν πηγή έμπνευσης για μαθητές/τριες. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 97 διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι αποτελούν πηγή έμπνευσης για μαθητές/τριες (ή ποσοστό 84%) και οι 18 διευθυντές/ντριες δήλωσαν όχι (ή ποσοστό 16%).

**Πίνακας 27:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αποτελούν πηγή έμπνευσης για μαθητές/τριες

Θεωρείτε ότι αποτελείτε πηγή έμπνευσης για μαθητές/τριες;	N
ΝΑΙ	97
ΟΧΙ	18
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 27:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αποτελούν πηγή έμπνευσης για μαθητές/τριες



Στον πίνακα 28 και το γράφημα 28 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν επιδιώκουν συνεργασία με διπλανά/συστεγαζόμενα/γειτονικά σχολεία. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 2 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι διαφωνούν απόλυτα να επιδιώκουν να συνεργάζονται με διπλανά/συστεγαζόμενα/γειτονικά σχολεία (ή ποσοστό 2%), οι 6 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι διαφωνούν (ή ποσοστό 5%), οι 18 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι είναι αναποφάσιστοι (ή ποσοστό 16%), οι 43 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν (ή ποσοστό 37%) και οι 46 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα (ή ποσοστό 40%).

**Πίνακας 28:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν επιδιώκουν τη συνεργασία με διπλανά/συστεγαζόμενα/γειτονικά σχολεία

Επιδιώκετε τη συνεργασία με διπλανά/συστεγαζόμενα/γειτονικά σχολεία.	
1= Διαφωνώ απόλυτα	2
2= Διαφωνώ	6
3= Αναποφάσιστος/η	18
4= Συμφωνώ	43
5= Συμφωνώ απόλυτα	46
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 28:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν επιδιώκουν τη συνεργασία με διπλανά/συστεγαζόμενα/γειτονικά σχολεία

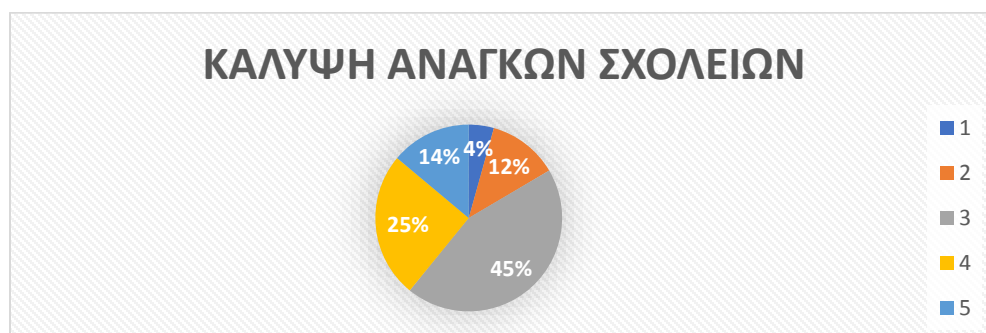


Στον πίνακα 29 και το γράφημα 29 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν φροντίζουν να καλύπτουν πρώτα τις δικές τους ανάγκες, κάθε φορά που μοιράζονται καθηγητές/τριες με άλλα σχολεία. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 5 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι διαφωνούν απόλυτα (ή ποσοστό 4%), οι 14 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι διαφωνούν (ή ποσοστό 12%), οι 51 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι είναι αναποφάσιστοι (ή ποσοστό 44%), οι 29 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν (ή ποσοστό 25%) και οι 16 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα (ή ποσοστό 14%).

**Πίνακας 29:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν καλύπτουν πρώτα τις δικές τους ανάγκες, κάθε φορά που μοιράζονται καθηγητές/τριες με άλλα σχολεία

<b>Φροντίζετε να καλύπτετε πρώτα τις δικές σας ανάγκες, κάθε φορά που μοιράζεστε καθηγητές/τριες με άλλα σχολεία.</b>	<b>N</b>
1= Διαφωνώ απόλυτα	5
2= Διαφωνώ	14
3= Αναποφάσιστος/η	51
4= Συμφωνώ	29
5= Συμφωνώ απόλυτα	16
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 29:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν καλύπτουν πρώτα τις δικές τους ανάγκες, κάθε φορά που μοιράζονται καθηγητές/τριες με άλλα σχολεία





Στον πίνακα 30 και το γράφημα 30 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν αντιμετωπίζουν ισότιμα τους άντρες και τις γυναίκες συναδέλφους σε ζητήματα πειθαρχίας. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 114 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι τους αντιμετωπίζουν ισότιμα (ή ποσοστό 99%) και ο/η 1 διευθυντής/ντρια δηλώνει όχι (ή ποσοστό 1%).

***Πίνακας 30:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν ισότιμα τους άντρες και τις γυναίκες συναδέλφους σε ζητήματα πειθαρχίας*

Αντιμετωπίζετε ισότιμα τους άντρες και τις γυναίκες συναδέλφους σας σε ζητήματα πειθαρχίας;	N
ΝΑΙ	114
ΟΧΙ	1
Γενικό Άθροισμα	115

***Γράφημα 30:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν ισότιμα τους άντρες και τις γυναίκες συναδέλφους σε ζητήματα πειθαρχίας*



Στον πίνακα 31 και το γράφημα 31 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν διαχωρίζουν τους μαθητές/τριες σε «καλούς/ές» και «κακούς/ές». Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 110 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι δεν τους διαχωρίζουν (ή ποσοστό 96%) και οι 5 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ναι (ή ποσοστό 4%).

**Πίνακας 31:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν διαχωρίζουν τους μαθητές/τριες σε «καλούς/ές» και «κακούς/ές»

Διαχωρίζετε τους μαθητές/τριες σε «καλούς/ές» και «κακούς/ές»;	N
ΝΑΙ	5
ΟΧΙ	110
<b>Γενικό Άθροισμα</b>	<b>115</b>

**Γράφημα 31:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών σχετικά με το αν διαχωρίζουν τους μαθητές/τριες σε «καλούς/ές» και «κακούς/ές»



Στον πίνακα 32 και το γράφημα 32 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν αντιμετωπίζουν ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 111 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι τους αντιμετωπίζουν ισότιμα (ή ποσοστό 97%) και οι 4 διευθυντές/ντριες δηλώνουν όχι (ή ποσοστό 3%).

***Πίνακας 32:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους*

Αντιμετωπίζετε ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους;	N
ΝΑΙ	111
ΟΧΙ	4
<b>Γενικό Άθροισμα</b>	<b>115</b>

***Γράφημα 32:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους*



Στον πίνακα 33 και το γράφημα 33 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν αντιμετωπίζουν ισότιμα τα παιδιά των συναδέλφων με τα υπόλοιπα παιδιά, που δεν γνωρίζουν τους γονείς τους, στο ζήτημα των ποινών. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 113 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι τους αντιμετωπίζουν ισότιμα (ή ποσοστό 98%) και οι 2 διευθυντές/ντριες δηλώνουν όχι (ή ποσοστό 2%).

***Πίνακας 33:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν ισότιμα τα παιδιά των συναδέλφων στο ζήτημα των ποινών*

Αντιμετωπίζετε ισότιμα τα παιδιά των συναδέλφων με τα υπόλοιπα παιδιά, που δεν γνωρίζετε τους γονείς τους, στο ζήτημα των ποινών;	N
ΝΑΙ	113
ΟΧΙ	2
Γενικό Άθροισμα	115

***Γράφημα 33:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν ισότιμα τα παιδιά των συναδέλφων στο ζήτημα των ποινών*



Στον πίνακα 34 και το γράφημα 34 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν αναθέτουν καθήκοντα δίκαια σε όλους/ες τους/τις συναδέλφους. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες ο/η 1 διευθυντής/ντρια δηλώνει ότι διαφωνεί απόλυτα (ή ποσοστό 1%), ο/η 1 διευθυντής/ντρια δηλώνει ότι διαφωνεί (ή ποσοστό 1%), οι 9 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι είναι αναποφάσιστοι (ή ποσοστό 8%), οι 43 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν (ή ποσοστό 37%) και οι 61 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα (ή ποσοστό 53%).

**Πίνακας 34:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αναθέτουν καθήκοντα δίκαια σε όλους/ες τους/τις συναδέλφους

Αναθέτετε καθήκοντα δίκαια σε όλους/ες τους/τις συναδέλφους σας.	N
1= Διαφωνώ απόλυτα	1
2= Διαφωνώ	1
3= Αναποφάσιστος/η	9
4= Συμφωνώ	43
5= Συμφωνώ απόλυτα	61
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 34:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αναθέτουν καθήκοντα δίκαια σε όλους/ες τους/τις συναδέλφους



Στον πίνακα 35 και το γράφημα 35 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των συναδέλφων. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 112 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των συναδέλφων (ή ποσοστό 97%) και οι 3 διευθυντές/ντριες δηλώνουν όχι (ή ποσοστό 3%).

***Πίνακας 35:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των συναδέλφων*

Αξιοποιείτε τη διαφορετικότητα των συναδέλφων σας;	N
ΝΑΙ	112
ΟΧΙ	3
Γενικό Άθροισμα	115

***Γράφημα 35:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των συναδέλφων*



Στον πίνακα 36 και το γράφημα 36 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν προωθούν την ποικιλομορφία στη διδασκαλία τους. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 2 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι διαφωνούν (ή ποσοστό 1%), οι 9 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι είναι αναποφάσιστοι (ή ποσοστό 8%), οι 55 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν (ή ποσοστό 48%) και οι 49 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα (ή ποσοστό 42%).

**Πίνακας 36:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν προωθούν την ποικιλομορφία στη διδασκαλία

Προωθείτε την ποικιλομορφία στη διδασκαλία σας.	N
2= Διαφωνώ	2
3= Αναποφάσιστος/η	9
4= Συμφωνώ	55
5= Συμφωνώ απόλυτα	49
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 36:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν προωθούν την ποικιλομορφία στη διδασκαλία



Στον πίνακα 37 και το γράφημα 37 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 102 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των συναδέλφων (ή ποσοστό 89%) και οι 13 διευθυντές/ντριες δηλώνουν όχι (ή ποσοστό 11%).

***Πίνακας 37:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες*

<b>Αξιοποιείτε τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;</b>	<b>N</b>
ΝΑΙ	102
ΟΧΙ	13
Γενικό Άθροισμα	115

***Γράφημα 37:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες*





Στον πίνακα 38 και το γράφημα 38 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι η ποικιλομορφία συμβάλλει στη συνεκτικότητα του σχολείου. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες ο/η 1 διευθυντής/ντρια δηλώνει ότι διαφωνεί απόλυτα ότι η ποικιλομορφία συμβάλλει στη συνεκτικότητα του σχολείου (ή ποσοστό 1%), οι 3 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι διαφωνούν (ή ποσοστό 3%), οι 21 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι είναι αναποφάσιστοι (ή ποσοστό 18%), οι 40 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν (ή ποσοστό 35%) και οι 50 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα (ή ποσοστό 43%).

**Πίνακας 38:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι η ποικιλομορφία συμβάλλει στη συνεκτικότητα του σχολείου

Η ποικιλομορφία συμβάλλει στη συνεκτικότητα του σχολείου.	N
1= Διαφωνώ απόλυτα	1
2= Διαφωνώ	3
3= Αναποφάσιστος/η	21
4= Συμφωνώ	40
5= Συμφωνώ απόλυτα	50
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 38:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι η ποικιλομορφία συμβάλλει στη συνεκτικότητα του σχολείου



Στον πίνακα 39 και το γράφημα 39 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν παρέχουν ευκαιρίες, ώστε να αναδείξουν όλοι οι μαθητές/τριες τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 10 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι είναι αναποφάσιστοι (ή ποσοστό 9%), οι 46 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν (ή ποσοστό 40%) και οι 59 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα (ή ποσοστό 51%). Δεν υπάρχουν καθόλου διευθυντές/ντριες που να δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα.

**Πίνακας 39:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι η ποικιλομορφία συμβάλλει στη συνεκτικότητα του σχολείου

Ως διευθυντής/ντρια παρέχετε ευκαιρίες, ώστε να αναδείξουν όλοι οι μαθητές/τριες τις ιδιαίτερες ικανότητές τους.	N
3= Αναποφάσιστος/η	10
4= Συμφωνώ	46
5= Συμφωνώ απόλυτα	59
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 39:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι η ποικιλομορφία συμβάλλει στη συνεκτικότητα του σχολείου



Στον πίνακα 40 και το γράφημα 40 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση σχετικά με την κεντρική θέρμανση με πετρέλαιο ως βασική πηγή θερμότητας. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 90 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι η κεντρική θέρμανση με πετρέλαιο αποτελεί τη βασική πηγή θερμότητας του σχολείου (ή ποσοστό 78%) και οι 25 διευθυντές/ντριες δηλώνουν όχι (ή ποσοστό 22%).

**Πίνακας 40:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την κεντρική θέρμανση με πετρέλαιο ως βασική πηγή θερμότητας

Το σχολείο σας χρησιμοποιεί την κεντρική θέρμανση με πετρέλαιο ως βασική πηγή θερμότητας;	N
ΝΑΙ	90
ΟΧΙ	25
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 40:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την κεντρική θέρμανση με πετρέλαιο ως βασική πηγή θερμότητας



Στον πίνακα 41 και το γράφημα 41 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν ως διευθυντές/τριες παρακινούν τους/τις συνάδελφους να αναλαμβάνουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 109 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι παρακινούν τους/τις συνάδελφους να αναλαμβάνουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ή ποσοστό 95%) και οι 6 διευθυντές/ντριες δηλώνουν όχι (ή ποσοστό 5%).

***Πίνακας 41:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την παρακίνηση συναδέλφων να αναλαμβάνουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*

<b>Ως διευθυντής/τρια παρακινείτε τους/τις συνάδελφους να αναλαμβάνουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;</b>	<b>N</b>
ΝΑΙ	109
ΟΧΙ	6
Γενικό Άθροισμα	115

***Γράφημα 41:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την παρακίνηση συναδέλφων να αναλαμβάνουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*

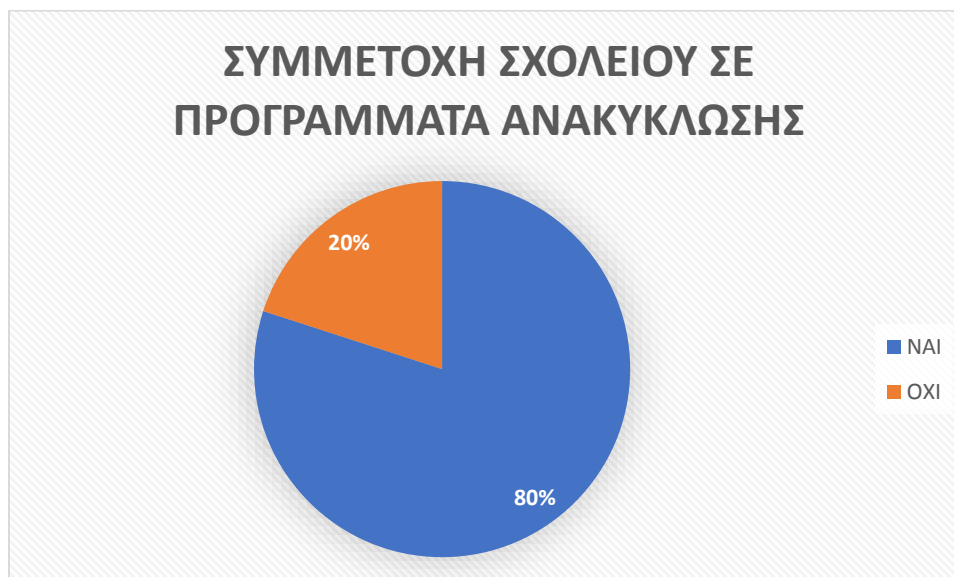


Στον πίνακα 42 και το γράφημα 42 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν το σχολείο τους συμμετέχει σε προγράμματα ανακύκλωσης. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 92 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι το σχολείο τους συμμετέχει σε προγράμματα ανακύκλωσης (ή ποσοστό 80%) και οι 23 διευθυντές/ντριες δηλώνουν όχι (ή ποσοστό 20%).

***Πίνακας 42:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα ανακύκλωσης*

<b>Το σχολείο συμμετέχει σε προγράμματα ανακύκλωσης.</b>	<b>N</b>
ΝΑΙ	92
ΟΧΙ	23
Γενικό Άθροισμα	115

***Γράφημα 42:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα ανακύκλωσης*



Στον πίνακα 43 και το γράφημα 43 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν το σχολείο τους στηρίζει την τοπική οικονομία συμπράττοντας με τις τοπικές επιχειρήσεις. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 63 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι το σχολείο τους στηρίζει την τοπική οικονομία (ή ποσοστό 55%) και οι 52 διευθυντές/ντριες δηλώνουν όχι (ή ποσοστό 45%).

***Πίνακας 43:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη στήριξη της τοπικής οικονομίας από το σχολείο συμπράττοντας με τις τοπικές επιχειρήσεις*

<b>Το σχολείο σας στηρίζει την τοπική οικονομία συμπράττοντας με τις τοπικές επιχειρήσεις;</b>	<b>N</b>
ΝΑΙ	63
ΟΧΙ	52
<b>Γενικό Άθροισμα</b>	<b>115</b>

***Γράφημα 43:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με τη στήριξη της τοπικής οικονομίας από το σχολείο συμπράττοντας με τις τοπικές επιχειρήσεις*



Στον πίνακα 44 και το γράφημα 44 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν έχουν λογικές απαιτήσεις από τους/τις συναδέλφους τους. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 10 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι είναι αναποφάσιστοι (ή ποσοστό 9%), οι 47 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν (ή ποσοστό 41%) και οι 58 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα (ή ποσοστό 50%). Δεν υπάρχουν καθόλου διευθυντές/ντριες που να δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα.

**Πίνακας 44:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν έχουν λογικές απαιτήσεις σας από τους/τις συναδέλφους τους

Οι απαιτήσεις σας από τους/τις συναδέλφους σας είναι μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο.	N
3= Αναποφάσιστος/η	10
4= Συμφωνώ	47
5= Συμφωνώ απόλυτα	58
<b>Γενικό Άθροισμα</b>	<b>115</b>

**Γράφημα 44:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν έχουν λογικές απαιτήσεις σας από τους/τις συναδέλφους τους



Στον πίνακα 45 και το γράφημα 45 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν αξιοποιούν καλές πρακτικές του παρελθόντος. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 2 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι διαφωνούν στην αξιοποίηση καλών πρακτικών του παρελθόντος (ή ποσοστό 2%), οι 8 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι είναι αναποφάσιστοι (ή ποσοστό 7%), οι 44 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν (ή ποσοστό 38%) και οι 61 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα (ή ποσοστό 53%).

**Πίνακας 45:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αξιοποίηση καλών πρακτικών του παρελθόντος

Αξιοποιείτε καλές πρακτικές του παρελθόντος.	N
2= Διαφωνώ	2
3= Αναποφάσιστος/η	8
4= Συμφωνώ	44
5= Συμφωνώ απόλυτα	61
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 45:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αξιοποίηση καλών πρακτικών του παρελθόντος



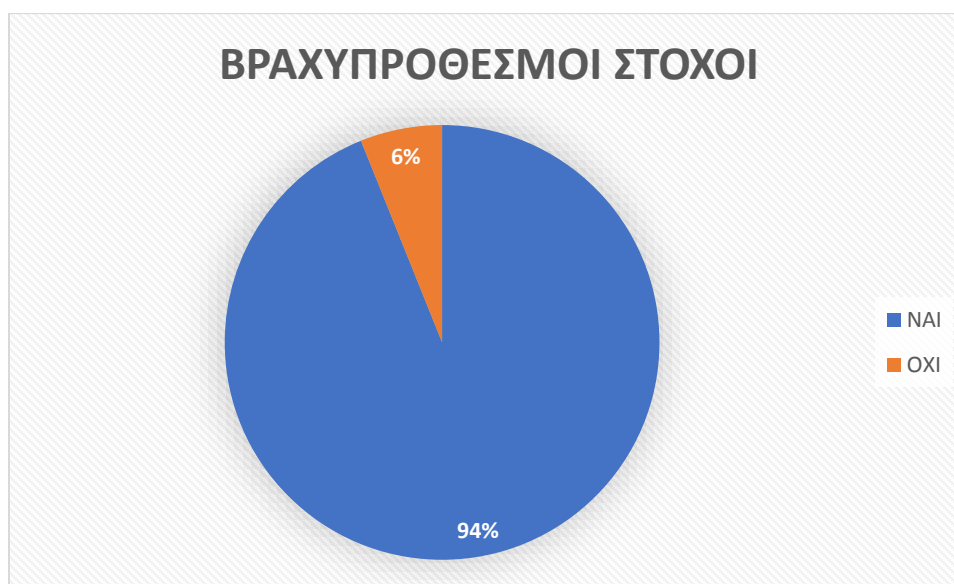


Στον πίνακα 46 και το γράφημα 46 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν θέτουν βραχυπρόθεσμους στόχους. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 108 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι θέτουν βραχυπρόθεσμους στόχους (ή ποσοστό 55%) και οι 7 διευθυντές/ντριες δηλώνουν όχι (ή ποσοστό 45%).

**Πίνακας 46:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν θέτουν βραχυπρόθεσμους στόχους

Θέτετε βραχυπρόθεσμους στόχους;	N
ΝΑΙ	108
ΟΧΙ	7
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 46:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν θέτουν βραχυπρόθεσμους στόχους



Στον πίνακα 47 και το γράφημα 47 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν αξιοποιούν την «οργανωσιακή μνήμη» του σχολείου για μελλοντικές ενέργειες (αποφάσεις). Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 2 δηλώνουν ότι διευθυντές/ντριες διαφωνούν στην αξιοποίηση της «οργανωσιακής μνήμης» (ή ποσοστό 2%), οι 15 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι είναι αναποφάσιστοι (ή ποσοστό 13%), οι 58 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν (ή ποσοστό 50%) και οι 40 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα (ή ποσοστό 35%).

***Πίνακας 47:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την αξιοποίηση της «οργανωσιακής μνήμης» του σχολείου για μελλοντικές ενέργειες (αποφάσεις)*

<b>Χρησιμοποιείτε την «οργανωσιακή μνήμη» (τα μέσα, οι γνώσεις και οι εμπειρίες που μπορούν να μεταφερθούν και να εφαρμοστούν σε τωρινές δραστηριότητες του οργανισμού, οδηγώντας στη βελτίωση ή όχι του οργανισμού) του σχολείου για μελλοντικές σας ενέργειες (αποφάσεις)</b>	<b>N</b>
2= Διαφωνώ	2
3= Αναποφάσιστος/η	15
4= Συμφωνώ	58
5= Συμφωνώ απόλυτα	40
<b>Γενικό Άθροισμα</b>	<b>115</b>

**Γράφημα 47:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών σχετικά με την αξιοποίηση της «οργανωσιακής μνήμης» του σχολείου για μελλοντικές ενέργειες (αποφάσεις)

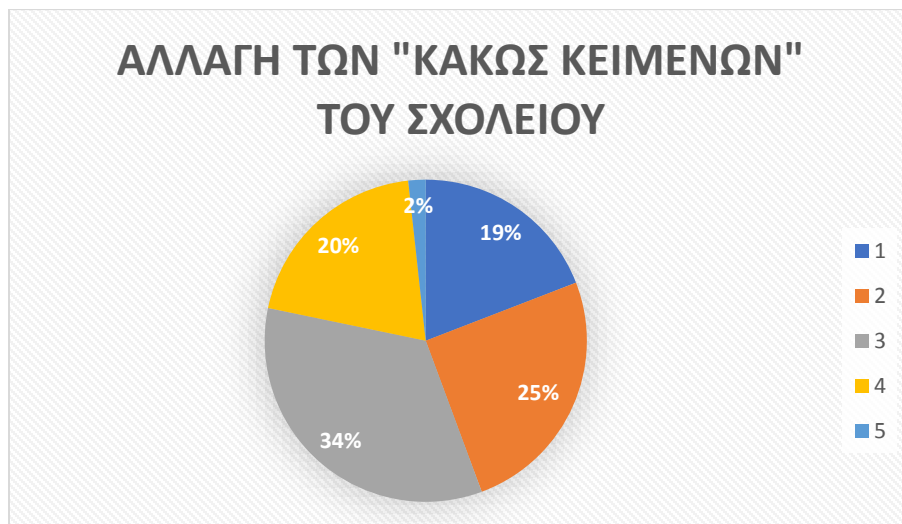


Στον πίνακα 48 και το γράφημα 48 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι είναι δύσκολο να αλλάξουν τα «κακώς κείμενα» του σχολείου τους. Από τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι από τους 115 διευθυντές/ντριες οι 22 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι διαφωνούν απόλυτα (ή ποσοστό 19%), οι 29 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι διαφωνούν (ή ποσοστό 25%), οι 39 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι είναι αναποφάσιστοι (ή ποσοστό 34%), οι 23 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν (ή ποσοστό 20%) και οι 2 διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα (ή ποσοστό 2%).

**Πίνακας 48:** Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αλλαγή των «κακώς κειμένων» του σχολείου

Θεωρείτε δύσκολο να αλλάξουν τα «κακώς κείμενα» του σχολείου σας.	N
1= Διαφωνώ απόλυτα	22
2= Διαφωνώ	29
3= Αναποφάσιστος/η	39
4= Συμφωνώ	23
5= Συμφωνώ απόλυτα	2
Γενικό Άθροισμα	115

**Γράφημα 48:** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των διευθυντών/ντριών για την αλλαγή των «κακώς κειμένων» του σχολείου



## 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 6.1. Συμπεράσματα

Η «αιεφορία» δεν αποτελεί μια ακόμα «προσθήκη» στις υφιστάμενες δομές και στα προγράμματα σπουδών, αλλά προϋποθέτει αλλαγή στην εκπαιδευτική σκέψη και πρακτική μας. Υπό το πρίσμα αυτό, η «αιεφορία» είναι μια οπτική προς μια διαφορετική άποψη του προγράμματος σπουδών, της παιδαγωγικής, της οργανωσιακής αλλαγής, της πολιτικής και ιδιαίτερα της ηθικής των εμπλεκομένων (Sterling, 2004). Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/ντριών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης σχετικά με το μοντέλο της αιεφόρου ηγεσίας. Ωστόσο, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν, καθώς η έρευνα περιορίστηκε σε μια μόνο περιφέρεια της Ελλάδας και μόνο ως ενδεικτικά μιας τάσης μπορούν να εκληφθούν.

Μελετώντας τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που έλαβε μέρος στην έρευνα διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι άντρες. Επίσης, η πλειοψηφία του δείγματος ανήκει στη μέση ηλικία και έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση. Αντίθετα, δεν έχουν αντίστοιχα πολλά χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές. Το επίπεδο των σπουδών περίπου των μισών ερωτηθέντων είναι σε επίπεδο μεταπτυχιακού, ενώ αρκετά μεγάλο κομμάτι κατέχει μόνο το βασικό πτυχίο. Από τη μελέτη του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου που είναι δομημένο πάνω στους επτά άξονες του μοντέλου της αιεφόρου ηγεσίας των Hargreaves και Fink (2003-2007) διαπιστώνουμε βάσει των δηλώσεων των ερωτηθέντων ότι σε μεγάλο βαθμό εφαρμόζουν τις αρχές του μοντέλου αυτού, όπως παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας αυτής.

Πιο συγκεκριμένα:

Ο πρώτος άξονας διερευνά την έννοια του «βάθους» και απαντάται στα ερωτήματα 1 έως 3. Η έννοια αυτή περιλαμβάνει την πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική μάθηση και βρίσκεται πέρα από τα συνήθη μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αντικατοπτρίζονται στις επιδόσεις και τους βαθμούς των μαθητών, αλλά επικεντρώνεται στη μάθηση που έχει διάρκεια και μετά την αποφοίτηση από το σχολείο. Ο ρόλος της ηγεσίας στον άξονα αυτό συνίσταται στο να δώσει έμφαση πρώτα στη μάθηση, έπειτα στα επιτεύγματα και τέλος στην αξιολόγηση των μαθητών και όχι στην απλή εφαρμογή του ωρολόγιου προγράμματος, των πολιτικών εντολών και στην εξωτερική εικόνα του σχολείου (Hargreaves & Fink, 2012). Οι διευθυντές του δείγματος, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, ανταποκρίνονται πολύ ικανοποιητικά στις παραπάνω αρχές που

συνιστούν το «βάθος» της αειφόρου ηγεσίας, καθώς στη συντριπτική τους πλειονότητα προωθούν την κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική μάθηση των μαθητών τους. Επίσης, φαίνεται ότι λαμβάνουν υπόψη την έννοια της διάρκειας της μάθησης και φροντίζουν για όλους τους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, ώστε να τη βελτιώνουν. Αν και πιο πολύ το επιδιώκουν για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, σημαντικό στοιχείο αποτελεί ότι οι γονείς δεν εξαιρούνται από τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Ωστόσο, δεν έχει εξεταστεί ο τρόπος που τους εμπλέκουν.

Ο δεύτερος άξονας διερευνά την έννοια του «μήκους» και απαντάται στα ερωτήματα 4 έως 8. Ο άξονας αυτός επικεντρώνεται κυρίως στο ζήτημα της διαδοχής του διευθυντή και στην προσπάθεια που οφείλει να καταβάλει αυτός, ώστε να αποσβέσει τις αρνητικές συνέπειες ενός τέτοιου κρίσιμου γεγονότος της σχολικής ζωής. Λειτουργώντας προς αυτή την κατεύθυνση, ο διευθυντής οφείλει να προετοιμάζει το έδαφος από την πρώτη μέρα ανάληψης των καθηκόντων του, διανέμοντας την εξουσία σε πολλά άτομα και όχι σε μερικά που θα λειτουργήσουν ως κλώνοι του μετά την αποχώρησή του. Επίσης, θα πρέπει να καλλιεργήσει ισχυρές και ευρείες επαγγελματικές παραδόσεις που θα υπερασπιστούν σταθερά τους σκοπούς του σχολείου απέναντι σε μέτριους ή αδιάφορους διαδόχους (Hargreaves & Fink, 2012). Οι διευθυντές του δείγματος, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, διαφαίνεται ότι οι ίδιοι προσπαθούν να προσδώσουν σταθερότητα και συνέχεια στην πορεία του σχολείου τους προσπαθώντας να συνεχίσουν το έργο των προκατόχων τους και παράλληλα δημιουργώντας συνθήκες, ώστε και το δικό τους έργο να συνεχιστεί. Ωστόσο, δεν φαίνεται να δίνουν την απαραίτητη προσοχή στο θέμα της διαδοχής, αν και περίπου οι μισοί δηλώνουν ότι φροντίζουν για αυτό το ζήτημα. Επίσης, θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση του διευθυντή κατά τη διάρκεια της θητείας του και ακόμα την αντικατάστασή του, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Ο τρίτος άξονας εξετάζει την έννοια του «εύρους» και απαντάται στα ερωτήματα 9 έως 12. Ο άξονας αυτός τέμνεται με τον προηγούμενο άξονα με σημείο τομής τη διανομή της εξουσίας. Η διανεμητική εξουσία δεν είναι απλώς κοινή λογική. Είναι κάτι το ηθικά υπεύθυνο και διαπερνά τα σχολεία αλλά και κάθε οργανισμό. Ξεπερνά το διευθυντή και εκτείνεται σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, αλλά παραμένει επικεντρωμένη στην πρόοδο των μαθητών (Hargreaves & Fink, 2012). Οι διευθυντές του δείγματος, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, διαφαίνονται να εφαρμόζουν τις αρχές της διανεμητικής ηγεσίας, που αποτελεί κεντρικό άξονα στην έννοια τους «εύρους», καθώς φροντίζουν σε υψηλό ποσοστό να μοιράζουν αρμοδιότητες σε εκπαιδευτικούς

και μαθητές, αλλά και σε γονείς, αν και λιγότερο. Επιπλέον, δηλώνουν ότι εμπλέκουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, αλλά όχι την τοπική κοινότητα, που είναι επιδίωξη της διανεμητικής εξουσίας. Ωστόσο, πάνω από το 1/3 δηλώνει ότι μπορεί και να ασκεί ή ασκεί συγκεντρωτική εξουσία, πράγμα που αντιφάσκει με τις δηλώσεις τους στις άλλες ερωτήσεις του άξονα αυτού.

Ο τέταρτος άξονας εξετάζει την έννοια της «δικαιοσύνης» και απαντάται στα ερωτήματα 13 έως 19. Τα σχολεία δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους, αλλά επιβάλλεται να αλληλοβοηθούνται και να συνεργάζονται στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η σύζευξη των σχολείων της ίδιας περιοχής και ευρύτερων περιοχών είναι αναγκαία για την εξάλειψη των διαφορών μεταξύ των σχολείων. Η εξέταση των αναγκών της κοινότητας όχι μόνο προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και το συλλογικό συμφέρον, αλλά συμβάλλει στην ενίσχυση της φήμης, στη βιωσιμότητα και στην ενδυνάμωση των ίδιων των σχολείων (Hargreaves & Fink, 2012). Οι διευθυντές του δείγματος, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, φαίνονται σε μεγάλο ποσοστό να είναι δίκαιοι απέναντι σε μαθητές και γονείς αλλά και τους συναδέλφους σχετικά με ενδοσχολικά θέματα. Επίσης, φαίνονται να διαπνέονται από πνεύμα συνεργασίας και με άλλα σχολεία. Ωστόσο, στην περίπτωση που μοιράζονται καθηγητές με άλλα σχολεία, θέτουν το δικό τους σχολείο σε προτεραιότητα και φαίνεται να μη λαμβάνουν υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες των άλλων σχολείων, δήλωση που είναι αντίθετη με τις προηγούμενες περί δικαιοσύνης.

Ο πέμπτος άξονας εξετάζει την έννοια της «ποικιλομορφίας» και απαντάται στα ερωτήματα 20 έως 24. Σήμερα, η τυποποίηση, το εκπαιδευτικό ισοδύναμο της επιβολής μονοκαλλιέργειας στο φυσικό κόσμο, έχει ως αποτέλεσμα τη χαμένη δημιουργικότητα στην τάξη, την περιορισμένη ευελιξία του προγράμματος σπουδών, την καταπίεση της εκπαιδευτικής καινοτομίας και τελικά μια αδύναμη εκπαιδευτική κοινότητα. Στον αντίποδα όλων αυτών, η αειφόρος ηγεσία αναπτύσσει την ποικιλομορφία, την ανθεκτικότητα και την ανθρώπινη ικανότητα, δίνοντας τη δυνατότητα στους ανθρώπους να προσαρμόζονται και να ευημερούν στο όλο και πιο περίπλοκο περιβάλλον τους οργανώνοντας κοινότητες μάθησης (Hargreaves & Fink, 2012). Οι διευθυντές του δείγματος, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, φαίνονται ότι αναγνωρίζουν την ποικιλομορφία ως συνεκτικό παράγοντα της σχολικής ζωής. Θεωρούν ότι η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ή των συναδέλφων μπορεί να συμβάλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία, για αυτό και οι ίδιοι καταβάλλουν προσπάθειες, ώστε οι μαθητές/τριες και το εκπαιδευτικό προσωπικό να αναδείξουν τις ικανότητές τους.

Ο έκτος άξονας διερευνά την έννοια της «ευρηματικότητας» και απαντάται στα ερωτήματα 25 έως 29. Η αειφόρος ηγεσία γνωρίζει πώς να προστατεύει τον εαυτό της, διδάσκει στους ηγέτες πώς να προστατεύουν τον εαυτό τους και έχει κεντρικό σκοπό να μη σπαταλά ανθρώπινους και υλικούς πόρους. Διευθυντές και εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση εξαιτίας των υπερβολικών απαιτήσεων ή των συνεχώς ελαττούμενων πόρων δεν έχουν ούτε τη φυσική ενέργεια ούτε τη συναισθηματική ικανότητα να δημιουργήσουν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, που ενισχύουν την ευρηματικότητα (Hargreaves & Fink, 2012). Οι διευθυντές του δείγματος, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, φαίνεται ότι για ζητήματα αειφορίας που εξαρτώνται από τους ίδιους, όπως η ανακύκλωση υλικών και η συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, φροντίζουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό να είναι ευαισθητοποιημένοι και να προωθούν τέτοιου είδους δράσεις. Επίσης, σε μεγάλο ποσοστό δηλώνουν ότι κατανοούν το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και φροντίζουν να μην τους επιβαρύνουν. Τέλος, ως προς τη θέρμανση που σε μεγάλο βαθμό δεν εξαρτάται από αυτούς, διατηρούν ως πηγή θερμότητας το πετρέλαιο και δεν αξιοποιούν ανανεώσιμες πηγές ενέργειας.

Ο έβδομος άξονας εξετάζει την έννοια της «συντήρησης» και απαντάται στα ερωτήματα 30 έως 33. Κεντρική θέση στον άξονα αυτό έχει η σχέση του σχολείου με το παρελθόν. Η σχέση αυτή είναι μια σχέση «δημιουργικής ανασύνθεσης», διαφορετικά ο οργανισμός οδηγείται σε μια συνεχή παλινδρόμηση μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος και σε άσκοπη σπατάλη της κεκτημένης εμπειρίας και μνήμης (Hargreaves & Fink, 2012). Οι διευθυντές του δείγματος, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, φαίνεται να αξιοποιούν την «οργανωσιακή μνήμη» του σχολείου τους σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Ωστόσο, η πολιτική που ακολουθούν είναι βραχυπρόθεσμη γεγονός που είναι αντίθετο με τις αρχές της αειφόρου ηγεσίας. Τέλος, δηλώνουν ότι είναι ανοιχτοί σε μελλοντικές αλλαγές, ειδικά για δυσλειτουργικά θέματα του σχολείου τους.

Από τους επτά άξονες πάνω στους οποίους είναι διαρθρωμένο το μοντέλο της αειφόρου ηγεσίας, αντιλαμβανόμαστε ότι αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση της έννοιας και της πρακτικής της ηγεσίας. Οι διευθυντές/ντριες του δείγματος, παρόλο που αγνοούν κάποιες πτυχές του μοντέλου αυτού (διαδοχή, μακροπρόθεσμη πολιτική, εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας) φαίνεται, βάσει των δηλώσεων τους, ότι προσεγγίζουν τη διοίκηση του σχολείου τους με αειφορική προοπτική.



## 6.2. Προτάσεις από την παρούσα έρευνα

Στο πλαίσιο του σχολείου, η αειφόρος ηγεσία συμβάλλει στην εκπλήρωση ενός οράματος της εκπαίδευσης για μια πιο ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση, για αλλαγές στις αξίες, τη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής όλων, όσοι εμπλέκονται με τον έναν ή τον άλλον τρόπο σε αυτήν. Αυτό απαιτεί αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων, των πολιτικών κατευθύνσεων και πρακτικών, ώστε να ενισχυθούν όλοι, για να λαμβάνουν αποφάσεις και να ενεργούν προς την κατεύθυνση της αποκατάστασης των προβλημάτων που απειλούν το κοινό μέλλον (Hargreaves & Fink, 2012). Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η συμμετοχή και η συμβολή όλων, σε όλα τα επίπεδα, είναι αναγκαία, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο.

Από την πλευρά της η πολιτεία οφείλει να:

- αναθεωρήσει το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα που βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στις επιδόσεις και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών εξαιτίας του εξετασιοκεντρικού του χαρακτήρα, καθώς κάτι τέτοιο παράγει αποτελέσματα χαμηλής ποιότητας μακροπρόθεσμα
- προωθήσει την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως ευρύτερη κουλτούρα στην εκπαίδευση δίνοντας βάση στην ηθική της διάσταση
- προωθήσει τη διαγνωστική αξιολόγηση που ενισχύει τη συζήτηση και παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με τη μάθηση, αντί να διαιωνίζει τη στείρα αξιολόγηση της μάθησης
- δημιουργήσει μικρότερα σχολεία αναπτύσσοντας έτσι πιο ευνοϊκές συναισθηματικές συνθήκες μάθησης ενισχύοντας παράλληλα την εξατομικευμένη διδασκαλία
- αναμορφώσει τα προγράμματα σπουδών ενισχύοντας τη δημιουργικότητα, ενθαρρύνοντας τη δημιουργική μάθηση, ώστε οι μαθητές να αισθάνονται ευχαριστημένοι πηγαίνοντας στο σχολείο και όχι εκ προοιμίου εξοντωμένοι
- ενισχύσει την ανθρωπιστική παιδεία και τα ιδεώδη της
- δημιουργήσει ένα σταθερό σύστημα επιλογής διευθυντικών στελεχών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης ενισχύοντας τη σταθερότητα και τη συνέχεια της σχολικής ηγεσίας
- ενισχύσει και να υποστηρίξει το ρόλο του διευθυντή στην προσπάθεια δημιουργίας παράδοσης και συνέχειας εντός του σχολείου
- προγραμματίζει έγκαιρα τη διαδοχή από το μόνιμο προσωπικό του σχολείου που κατανοεί τις αξίες του σχολείου ή της περιοχής, γνωρίζει τι έχει επιτευχθεί και το οποίο

καταλαβαίνει τι πρέπει να επιτευχθεί, παρέχοντας κίνητρα και καθοδήγηση στους μέλλοντες διευθυντές

- ιδρύσει σχολή εκπαίδευσης στελεχών διοίκησης σχολείων, όπου θα φοιτούν οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί
- αξιολογεί τους διευθυντές κατά τη διάρκεια της θητείας τους, με απώτερο στόχο οι επιτυχημένοι να διατηρούν τη θέση τους και να εξασφαλιστεί ότι η θετική τους συμβολή θα συνεχιστεί
- ενισχύσει τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, ώστε διανέμεται η εξουσία του διευθυντή
- ενισχύσει τα περιφερειακά και νησιωτικά σχολεία στελεχώνοντάς τα με μόνιμο προσωπικό, ώστε τα μαθήματα να ξεκινούν εγκαίρως για όλους τους μαθητές/τριες στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ίσης μεταχείρισης
- ενισχύσει και να αυξήσει τον αριθμό των καλλιτεχνικών, μουσικών, διαπολιτισμικών και πειραματικών σχολείων, ώστε να μην υποβαθμίζεται η διαφορετικότητα ή το ταλέντο των μαθητών/τριών στα σχολεία γενικής παιδείας
- αυξήσει στο ωρολόγιο πρόγραμμα τα επιλεγόμενα μαθήματα, ώστε να διοχετεύει ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός τα ενδιαφέροντά του
- θεσμοθετήσει τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να μεταφέρουν και να ανταλλάσσουν εμπειρίες, γνώσεις, δεξιότητες, ώστε να μην αισθάνονται αποκομμένοι και να αξιοποιείται η διαφορετικότητά τους, αλλά και των μαθητών/τριών τους
- χρηματοδοτήσει τα σχολεία επιπλέον της ετήσιας επιχορήγησης, προκειμένου να αξιοποιήσουν ανανεώσιμες πηγές ενέργειας ή να συμμετέχουν σε προγράμματα ανακύκλωσης
- εντάξει τα σχολεία σε ευρωπαϊκά προγράμματα χρηματοδότησης, ώστε να προωθηθεί η ανακαίνισή τους και να καταστούν λιγότερο ενεργοβόρα για το περιβάλλον
- δημιουργήσει θέσεις γραμματειακής απασχόλησης στα σχολεία, ώστε ο διευθυντής να αναλάβει πιο καθοδηγητικό και λιγότερο διεκπεραιωτικό ρόλο
- θεσμοθετήσει αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμοσμένες στα ελληνικά δεδομένα χωρίς να «δαιμονοποιεί» καλές πρακτικές του παρελθόντος και χωρίς να θεωρεί καινοτομία την εισαγωγή ξενικών συστημάτων

Ο διευθυντής οφείλει να:

- θέσει από κοινού με εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες και γονείς μακροπρόθεσμους στόχους, ώστε όλοι να αισθάνονται δεσμευμένοι και υπεύθυνοι για την επίτευξή τους
- θέσει τη μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών ως κεντρικό σκοπό της διοίκησής του
- δώσει χώρο στην ελευθερία της σκέψης, της κρίσης και της φαντασίας, για να αναπτύξουν όλοι τα ταλέντα τους
- αποτελέσει πρότυπο βαθιάς και ευρείας εκπαίδευσης ενηλίκων
- εξετάσει προσεκτικά τα προβλήματα του σχολείου με μια τεκμηριωμένη προσέγγιση, προτού προχωρήσει σε αλλαγές
- προετοιμάσει το προσωπικό του στο θέμα της διαδοχής του, εντάσσοντάς το στο στρατηγικό σχεδιασμό του σχολείου
- διανέμει την εξουσία του, ώστε να γίνει ομαλή μετάβαση στην επόμενη φάση, στην οποία θα συμμετέχουν όλοι και όχι μεμονωμένα άτομα
- μην καλλιεργεί την αντίληψη του μεσσιανισμού για το άτομό του σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες
- αντιληφθεί ότι η κατανομή των αρμοδιοτήτων έχει θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία
- δημιουργήσει μια ανοιχτή, δυναμική και αισιόδοξη κουλτούρα, στην οποία οι πρωτοβουλίες μπορούν εύκολα να κοινοποιούνται
- προωθήσει τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, όπου μπορούν να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες ανταλλάσσοντας απόψεις για βελτιώσεις, που μπορούν να γίνουν στη λειτουργία του σχολείου
- εξασφαλίσει την προβολή των απόψεων μαθητών που αποτελούν τις «μειονότητες» του σχολείου
- συμβάλλει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με την υπεροχή της γενικής έναντι της επαγγελματικής εκπαίδευσης εξασφαλίζοντας συνεργασίες και δικτυώνοντας σχολεία
- ενισχύσει καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, μέσω συμμετοχής σε προγράμματα που επιλέγονται βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητών

- εντάζει το σχολείο σε δίκτυα αδερφοποίησης σχολείων ή ανταλλαγής μαθητών/τριών, ώστε να γνωρίσουν διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς
- αξιολογεί τις πολιτικές επιταγές, ώστε να διασφαλίζει την ανθρώπινη ενέργεια, απλοποιώντας γραφειοκρατικές διαδικασίες
- προωθεί στο προσωπικό και στους μαθητές/τριες προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ώστε να ευαισθητοποιηθούν αναφορικά με παγκόσμια προβλήματα, όπως η φτώχεια, η κατασπατάληση πόρων, η κλιματική αλλαγή κ.ά.
- καλλιεργήσει κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ενσυναίσθησης από και προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές
- αξιοποιήσει την εμπειρία παλαιότερων διευθυντών σε διοικητικά θέματα
- ενισχύσει την παράδοση του σχολείου συμμετέχοντας σε αθλητικές, πολιτιστικές δραστηριότητες
- οργανώσει συναντήσεις με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς στις οποίες να αναθεωρείται και να ανανεώνεται από κοινού το όραμα του σχολείου

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να:

- συνδέει τη γνώση και κατ' επέκταση τη μάθηση με την πραγματική ζωή, ώστε να αποκτά αξία
- συνεργάζεται με τους μαθητές/τριες και να προωθεί τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του μαθήματος
- δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, όπου προτεραιότητα έχει η ίδια η μάθηση και όχι η αξιολόγησή της
- αξιοποιεί τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών/τριών του
- προωθεί την απόκτηση ευρείας γενικής γνώσης, που κινητοποιεί τη διανοητική περιέργεια των μαθητών/τριών του
- εφαρμόζει εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή
- κινητοποιεί τους μαθητές/τριες με συζητήσεις σχετικά με τον τρόπο μάθησης, αναγνωρίζοντας ότι αντιλαμβάνονται πώς μαθαίνουν καλύτερα
- δώσει έμφαση στη γνώση που προάγει το συλλογισμό και τον αναστοχασμό και όχι στην παραγωγή αποτελεσμάτων
- συμμετέχει στις διοικητικές διαδικασίες του σχολείου

- είναι ανεκτικός και υποστηρικτικός σε κάθε νέο διευθυντή/ντρια
- αξιοποιεί το ωρολόγιο πρόγραμμα (ώρες πρότζεκτ, δημιουργικές εργασίες) για την ενίσχυση της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών/τριών
- δίνει χώρο στους μαθητές/τριες, να αποφασίζουν οι ίδιοι, όταν αυτό είναι δυνατό, γεγονός που ενισχύει την εμπιστοσύνη τους στον εκπαιδευτικό
- διαθέτει ισχυρό γνωστικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο
- συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων είτε στο πλαίσιο επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης είτε και αυτόνομα, να ανταλλάσσει απόψεις για μεθόδους διδασκαλίας, διοίκησης της τάξης, υποστήριξης αδύναμων μαθητών/τριών κ.ά.
- συνεργάζεται με παλαιότερους συναδέλφους, ώστε να μαθαίνει από την εμπειρία τους
- εμπλέκει ενεργά τους γονείς των μαθητών/τριών στη μάθησή τους, οργανώνοντας τακτές ενημερωτικές συναντήσεις
- καθορίζει συναντήσεις με τους μαθητές/τριες, στις οποίες να τους ενημερώνει για την πρόοδο τους και να συζητά τους προβληματισμούς τους και να επανακαθορίζει τους στόχους του
- αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως επιδόσεων, κοινωνικο-οικονομικών δεδομένων και να δίνει την ευκαιρία σε όλους να αναδείξουν τις δεξιότητές τους, αναγνωρίζοντας τη συμβολή της διαφορετικότητας στη διδασκαλία
- ανανεώνει τη γνωστική του «φαρέτρα», τις μεθόδους διδασκαλίας, για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών του
- αναλαμβάνει περιβαλλοντικά προγράμματα, για να εμπλέκει τους μαθητές/τριες, ώστε να αντιληφθούν ότι τα περιβαλλοντικά ζητήματα αφορούν και στους ίδιους

### **6.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Επειδή η αειφόρος ηγεσία βρίσκεται ακόμα σε πολύ αρχικό ερευνητικό στάδιο τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, όπου οι έρευνες επικεντρώνονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε καμιά περίπτωση η παρούσα έρευνα δεν μπορεί να θεωρηθεί εξαντλητική. Ωστόσο, αναδεικνύει πτυχές που χρήζουν περαιτέρω έρευνας. Συγκεκριμένα προτείνεται:

- διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το συγκεκριμένο μοντέλο
- διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών σχετικά με το συγκεκριμένο μοντέλο

- επέκταση της έρευνας σε διευθυντές σχολείων και των υπόλοιπων περιφερειών της Ελλάδας με στόχο να προκύψουν πιο γενικεύσιμα αποτελέσματα
- σύγκριση αποτελεσμάτων διαφορετικών περιφερειών σε όλα τα επίπεδα ηγεσίας
- συσχέτιση του μοντέλου της αειφόρου ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών
- επέκταση της έρευνας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- επέκταση της έρευνας και σε ανώτερα επίπεδα ηγεσίας (π.χ. διευθυντές εκπαίδευσης, περιφερειακοί διευθυντές) χρησιμοποιώντας άλλα μεθοδολογικά εργαλεία έρευνας (π.χ. συνέντευξη)
- διερεύνηση των μεθόδων που μετέρχονται όσοι πιστεύουν ότι εφαρμόζουν αυτό το μοντέλο ηγεσίας.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Appelbaum, S. H., Habashy, S., Malo, J. L. & Shafiq, H. (2012). Back to the future: revisiting Kotter's 1996 change model. *Journal of Management Development*, 31(8), 764-782.

Avery, G. C. & Bergsteiner, H. (2011). Sustainable leadership practices for enhancing business resilience and performance. *Strategy & Leadership*, 39(3), 5-15.

Avery, G. C. & Bergsteiner, H. (2011). *Sustainable leadership: Honeybee and locust approaches*. New York, NY: Routledge

Avolio, B. J. & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*, 16(3), 315-338.

Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bass, B. M. & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.

Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A. & Dennison, P. (2003). *A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks*. Crossmead: University of Exeter.

Bottery, M. (2012). Leadership, the logic of sufficiency and the sustainability of education. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 449-463.

Bottery, M. (2016). *Educational leadership for a more sustainable world*. London: Bloomsbury Publishing.

Braun, W., Acar, W. & Beugré, C. D. (2006). Transformational leadership in organizations: an environment-induced model. *International Journal of Manpower*, 27(1), 52-62.

Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571.

Casserley, T. & Critchley, B. (2010). A new paradigm of leadership development. *Industrial and Commercial Training*, 42(6), 287-295.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Conger, J. A., Kanungo, R. N. & Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior*, 21(7), 747–767.

Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1994). Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement. *Journal of organizational behavior*, 15(5), 439-452.

Cummings, T. G. & Worley, C. G. (2014). *Organization development & change*. Stamford, CT: Cengage Learning.

Davies, B. (2007). Developing sustainable leadership. *Management in Education*, 21(3), 4–9.

Davies, B. (2009). *The essentials of school leadership*. London: Sage Publications Ltd.

Dempsey, N., Bramley, G., Power, S. & Brown, C. (2011). The social dimension of sustainable development: Defining urban social sustainability. *Sustainable development*, 19(5), 289-300.

Dixon, J. A. & Fallon, L. A. (1989). The concept of sustainability: Origins, extensions, and usefulness for policy. *Society & Natural Resources*, 2(1), 73–84.



Donaldson, L. (2006). The Contingency Theory of Organizational Design: Challenges and Opportunities. In R. M. Burton, D. D. Hakonsson, B. Eriksen, & C. C. Snow (Eds.), *Organization Design: The evolving state-of-the-art* (pp. 19–40). Boston, MA: Springer

Drexhage, J. & Murphy, D. (2010). Sustainable development: from Brundtland to Rio 2012. In *United Nations Headquarters*, 1st Meeting by the High Level Panel on Global Sustainability. United Nations: New York.

Dyllick, T. & Hockerts, K. (2002). Beyond the business case for corporate sustainability. *Business strategy and the environment*, 11(2), 130-141.

Fiedler, F. E. (2006). The Contingency model: A Theory of Leadership Effectiveness. In Levine, J. M., & Moreland, R. L. (Eds.), *Key Readings in Social Psychology* (pp. 369-381). New York: Psychology Press.

García-Morales, V. J., Jiménez-Barrionuevo, M. M. & Gutiérrez-Gutiérrez, L. (2012). Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. *Journal of business research*, 65(7), 1040-1050.

Gerard, L., McMillan, J. & D'Annunzio-Green, N. (2017). Conceptualising sustainable leadership. *Industrial and Commercial Training*, 49(3), 116-126.

Giovannoni, E. & Fabietti, G. (2013). What Is Sustainability? A Review of the Concept and Its Applications. In C. Busco, M. L. Frigo, A. Riccaboni, & P. Quattrone (Eds.), *Integrated Reporting: Concepts and Cases that Redefine Corporate Accountability* (pp. 21–40). Cham: Springer International Publishing.

Gary Goff, D. (2003). *What Do We Know about Good Community College Leaders: A Study in Leadership Trait Theory and Behavioral Leadership Theory*.

Gray, R. H. (2010). Is accounting for sustainability actually accounting for sustainability... and how would we know? An exploration of narratives of organisations and the planet. *Accounting, Organizations and Society*, 35(1), 47-62.

Hannah, S., Avolio, B. & Walumbwa, F. (2011). Relationships between Authentic Leadership, Moral Courage, and Ethical and Pro-Social Behaviors. *Business Ethics Quarterly*, 21(4), 555-578.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi delta kappan*, 84(9), 693-700.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2012). *Sustainable Leadership*. Hoboken: Wiley.

Hawken, P., Lovins, A. B. & Lovins, L. H. (2013). *Natural capitalism: The next industrial revolution*. London: Routledge.

House, R. J. & University of Toronto. Faculty of Management Studies. (1976). *A 1976 Theory of Charismatic Leadership*. Faculty of Management Studies, University of Toronto.

Imran, M. K., Ilyas, M. & Aslam, U. (2016). Organizational learning through transformational leadership. *The learning organization*, 23(4), 232-248.

Kidd, C. V. (1992). The evolution of sustainability. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 5(1), 1-26

Kıř, A. & Konan, N. (2010). The Characteristics of a Learning School in Information Age. *Innovation and Creativity in Education*, 2(2), 797-802.

Lambert, S. (2011). Sustainable leadership and the implication for the general further education college sector. *Journal of Further and Higher Education*, 35(1), 131-148.

Lewis, L. (2019). *Organizational change: Creating change through strategic communication*. New York: Wiley-Blackwell.

McLean, G. N. (2005). *Organization development: Principles, processes, performance*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Perrott, B. E. (2015). Building the sustainable organization: an integrated approach. *Journal of Business Strategy*, 36(1), 41-51.

Peterlin, J., Pearse, N. & Dimovski, V. (2015). Strategic Decision Making for Organizational Sustainability: The Implications of Servant Leadership and Sustainable Leadership Approaches. *Economic & Business Review*, 17(3).

Punch, K. F. & Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education*. London: Sage.

Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2013) *Organisational Behavior*. 15th edition, Boston: Pearson.

Senge, P. (1995). On schools as learning organizations: A conversation with Peter Senge. *Educational Leadership*, 52(7), 20-23.

Shamir, B. & Eilam-Shamir, G. (2018). “What’s your story?” A life-stories approach to authentic leadership development. In *Leadership Now: Reflections on the Legacy of Boas Shamir* (Vol. 9, pp. 51–76). Emerald Publishing Limited.

Smith, P. A. C. (2011). Elements of organizational sustainability. *The Learning Organization*, 18(1), 5–9.

Sterling, S. (2004). Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. In *Higher education and the challenge of sustainability* (pp. 49-70). Dordrecht: Springer.

Suriyankietkaew, S. & C. Avery, G. (2014). Employee satisfaction and sustainable leadership practices in Thai SMEs. *Journal of Global Responsibility*, 5(1), 160-173.

United Nations (UN) (1972) Report of the United Nations Conference on the human environment.

Verkerk, P. (1990). *Fiedler's contingency model of leadership effectiveness: background and recent developments*. Department of Philosophy and Social Sciences, Eindhoven: University of Technology.

Visser, W. & Courtice, P. (2011) Sustainability Leadership: Linking Theory and Practice, *SSRN Working Paper Series*.

Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S. & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of management*, 34(1), 89-126.

Yukl, G. (1971). Toward a behavioral theory of leadership. *Organizational behavior and human performance*, 6(4), 414-440.

Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management*, 15(2), 251-289.

## **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Μπουραντάς, Δ. (2017). *Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ (ΣΑΕ)  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ (ΤΕΠΑΕΣ)**

**Π.Μ.Σ. «ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**



Αξιότιμε/η κ. Διευθυντή/ντρια,

το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί τμήμα της έρευνας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος, «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων».

Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τις απόψεις των Διευθυντών/ντριών των σχολείων της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης σχετικά με το μοντέλο της Αειφόρου Ηγεσίας.

Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες και απολύτως εμπιστευτικές. Τα στοιχεία που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Επειδή απαιτείται σημαντικός αριθμός συμπληρωμένων ερωτηματολογίων για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, η ανταπόκρισή σας σε αυτό θεωρείται για την έρευνα απολύτως αναγκαία.

Ο χρόνος που θα χρειαστεί να αφιερώσετε δεν ξεπερνά τα 15 λεπτά.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθεια και τη συνεργασία σας. Παραμένω στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε περαιτέρω πληροφορία και διευκρίνιση.

Με εκτίμηση,  
Δεμιρτζόγλου Σταυρούλα

## ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: Δημογραφικά Στοιχεία

### 1. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

### 2. Ηλικία

- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61+

### 3. Έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26+

### 4. Έτη υπηρεσίας σε θέση διευθυντή

- 1-3
- 4-6
- 7-9
- 10-12
- 13-15
- 16-18
- 19-21
- 22+

### 5. Πρόσθετες σπουδές

- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Βασικό πτυχίο

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

1. Προωθείτε για τους μαθητές-τριες του σχολείου σας την:

- α) πνευματική μάθηση  ΝΑΙ  ΟΧΙ
- β) κοινωνική μάθηση  ΝΑΙ  ΟΧΙ
- γ) συναισθηματική μάθηση  ΝΑΙ  ΟΧΙ
- δ) πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική μάθηση  ΝΑΙ  ΟΧΙ

2. Είστε προσανατολισμένοι/ες μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα;

- ΝΑΙ  ΟΧΙ

3. Επιδιώκετε τη διαρκή βελτίωση της μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία:

- α) μαθητές-τριες  ΝΑΙ  ΟΧΙ
- β) καθηγητές-τριες  ΝΑΙ  ΟΧΙ
- γ) γονείς  ΝΑΙ  ΟΧΙ

4. Πιστεύετε ότι το έργο σας θα διατηρηθεί και θα συνεχιστεί μετά τη λήξη της θητείας σας;

- ΝΑΙ  ΟΧΙ

5. Το έργο σας συνεχίζει το έργο των προκατόχων σας;

- ΝΑΙ  ΟΧΙ

6. Έχετε προετοιμάσει το διδακτικό προσωπικό σχετικά με το θέμα της διαδοχής σας;

- ΝΑΙ  ΟΧΙ

7. Συμφωνείτε να αξιολογείται ο διευθυντής/ντρια κατά τη διάρκεια της θητείας του.

5=Συμφωνώ απόλυτα

4=Συμφωνώ

3=Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ

2=Διαφωνώ

1=Διαφωνώ απόλυτα

**8. Συμφωνείτε να αντικαθίσταται ο διευθυντής/ντρια πριν το πέρας της θητείας του/της, όταν συντρέχουν σοβαροί υπηρεσιακοί λόγοι.**

5=Συμφωνώ απόλυτα

4=Συμφωνώ

3=Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ

2=Διαφωνώ

1=Διαφωνώ απόλυτα

**9. Εμπλέκετε σε ζητήματα λήψης αποφάσεων**

α) το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας;  ΝΑΙ  ΟΧΙ

β) τους μαθητές/τριες;  ΝΑΙ  ΟΧΙ

γ) τους γονείς;  ΝΑΙ  ΟΧΙ

δ) την τοπική κοινότητα;  ΝΑΙ  ΟΧΙ

**10. Ασκείτε συγκεντρωτική εξουσία.**

5=Συμφωνώ απόλυτα

4=Συμφωνώ

3=Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ

2=Διαφωνώ

1=Διαφωνώ απόλυτα

**11. Διανέμετε αρμοδιότητες**

α) στους μαθητές/τριες;  ΝΑΙ  ΟΧΙ

β) στους/στις εκπαιδευτικούς;  ΝΑΙ  ΟΧΙ

γ) στους γονείς;  ΝΑΙ  ΟΧΙ

**12. Θεωρείτε ότι αποτελείτε πηγή έμπνευσης για τους**

α) καθηγητές/τριες;  ΝΑΙ  ΟΧΙ

β) μαθητές/τριες;  ΝΑΙ  ΟΧΙ



**13. Επιδιώκετε τη συνεργασία με διπλανά/συστεγαζόμενα/γειτονικά σχολεία.**

5=Συμφωνώ απόλυτα

4=Συμφωνώ

3=Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ

2=Διαφωνώ

1=Διαφωνώ απόλυτα

**14. Φροντίζετε να καλύπτετε πρώτα τις δικές σας ανάγκες, κάθε φορά που μοιράζεστε καθηγητές/τριες με άλλα σχολεία.**

5=Συμφωνώ απόλυτα

4=Συμφωνώ

3=Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ

2=Διαφωνώ

1=Διαφωνώ απόλυτα

**15. Αντιμετωπίζετε ισότιμα τους άντρες και τις γυναίκες συναδέλφους σας σε ζητήματα πειθαρχίας;**

ΝΑΙ

ΟΧΙ

**16. Διαχωρίζετε τους μαθητές/τριες σε «καλούς/ές» και «κακούς/ές»;**

ΝΑΙ

ΟΧΙ

**17. Αντιμετωπίζετε ισότιμα τους γονείς ανεξαρτήτως της μόρφωσής τους;**

ΝΑΙ

ΟΧΙ

**18. Αντιμετωπίζετε ισότιμα τα παιδιά των συναδέλφων με τα υπόλοιπα παιδιά, που δεν γνωρίζετε τους γονείς τους, στο ζήτημα των ποινών;**

ΝΑΙ

ΟΧΙ

**19. Αναθέτετε καθήκοντα δίκαια σε όλους/ες τους/τις συναδέλφους σας.**

5=Συμφωνώ απόλυτα

4=Συμφωνώ

3=Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ

2=Διαφωνώ

1=Διαφωνώ απόλυτα

**20. Αξιοποιείτε τη διαφορετικότητα των συναδέλφων σας;**

- ΝΑΙ  ΟΧΙ

**21. Προωθείτε την ποικιλομορφία στη διδασκαλία σας.**

5=Συμφωνώ απόλυτα

4=Συμφωνώ

3=Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ

2=Διαφωνώ

1=Διαφωνώ απόλυτα

**22. Αξιοποιείτε τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;**

- ΝΑΙ  ΟΧΙ

**23. Η ποικιλομορφία συμβάλλει στη συνεκτικότητα του σχολείου.**

5=Συμφωνώ απόλυτα

4=Συμφωνώ

3=Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ

2=Διαφωνώ

1=Διαφωνώ απόλυτα

**24. Ως διευθυντής/ντρια παρέχετε ευκαιρίες, ώστε να αναδείξουν όλοι οι μαθητές/τριες τις ιδιαίτερες ικανότητές τους.**

5=Συμφωνώ απόλυτα

4=Συμφωνώ

3=Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ

2=Διαφωνώ

1=Διαφωνώ απόλυτα

**25. Το σχολείο σας χρησιμοποιεί την κεντρική θέρμανση με πετρέλαιο ως βασική πηγή θερμότητας;**

- ΝΑΙ  ΟΧΙ

**26. Ως διευθυντής/τρια παρακινείτε τους/τις συνάδελφους να αναλαμβάνουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.**

ΝΑΙ  ΟΧΙ

**27. Το σχολείο συμμετέχει σε προγράμματα ανακύκλωσης.**

ΝΑΙ  ΟΧΙ

**28. Το σχολείο σας στηρίζει την τοπική οικονομία συμπράττοντας με τις τοπικές επιχειρήσεις.**

ΝΑΙ  ΟΧΙ

**29. Οι απαιτήσεις σας από τους/τις συναδέλφους σας είναι μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο.**

5=Συμφωνώ απόλυτα

4=Συμφωνώ

3=Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ

2=Διαφωνώ

1=Διαφωνώ απόλυτα

**30. Αξιοποιείτε καλές πρακτικές του παρελθόντος.**

5=Συμφωνώ απόλυτα

4=Συμφωνώ

3=Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ

2=Διαφωνώ

1=Διαφωνώ απόλυτα

**31. Θέτετε βραχυπρόθεσμους στόχους;**

ΝΑΙ  ΟΧΙ

**32. Χρησιμοποιείτε την «οργανωσιακή μνήμη» (τα μέσα, οι γνώσεις και οι εμπειρίες που μπορούν να μεταφερθούν και να εφαρμοστούν σε τωρινές δραστηριότητες του οργανισμού, οδηγώντας στη βελτίωση ή όχι του οργανισμού) του σχολείου για μελλοντικές σας ενέργειες (αποφάσεις).**

5=Συμφωνώ απόλυτα

4=Συμφωνώ

3=Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ

2=Διαφωνώ

1=Διαφωνώ απόλυτα

**33. Θεωρείτε δύσκολο να αλλάξουν τα «κακώς κείμενα» του σχολείου σας.**

5=Συμφωνώ απόλυτα

4=Συμφωνώ

3=Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ

2=Διαφωνώ

1=Διαφωνώ απόλυτα